

JOHN DEWEY

TREI SCRIERI DESPRE EDUCAȚIE

- **COPILUL ȘI CURRICULUM-UL**
- **ȘCOALA ȘI SOCIETATEA**
- **EXPERIENȚĂ ȘI EDUCAȚIE**

Editura didactică și pedagogică



JOHN DEWEY (1859-1952).
Portret de Edwin B. Child
(Columbia University).

În itinerariul spiritual al lui John Dewey, cele trei lucrări pe care le înmănunchează volumul de față — Copilul și curriculum-ul, Școala și societatea, Experiență și educație — marchează tot atâtea trepte esențiale.

În acest sens, Copilul și curriculum-ul reprezintă una din primele scrieri-manifest ale educației progresiviste în care crezul acesteia este exprimat în mod clar: experiența fluentă, embrionară și vitală a copilului, pe de o parte și curriculum-ul, pe de altă parte, definesc două limite ale aceluiași proces — procesul educațional, care astfel echivalează cu un proces de creștere a experienței personale în direcția unei cât mai mari apropieri a acesteia de experiența socială.

Școala și societatea grupează studii ce se referă în mod direct la experiența Școlii elementare a Universității din Chicago Școa-

JOHN DEWEY

TREI SCRIERI DESPRE EDUCAȚIE

- Copilul și curriculum-ul
- Școala și societatea
- Experiență și educație

Studiu introductiv,
note și comentarii,
bibliografie critică
de **Viorel Nicolescu**

Traducere:
Ioana Herseni,
Viorel Nicolescu,
Octavian Oprică



Editura didactică
și pedagogică
București, 1977

Traducerea s-a efectuat după lucrările:

1. John Dewey, *The Child and the Curriculum. The School and Society*, Chicago and London, The University of Chicago Press, 1974.

The Child and the Curriculum: Copyright 1902 by The University of Chicago. *The School and Society*: Copyright 1900, 1915 (revised edition), 1943 by John Dewey. Combined edition 1956. Twelfth Impression 1974.

2. John Dewey, *Experience and Education*, The Kappa Delta Pi Lecture Series, New York, Collier Books, London, Collier — Macmillan Ltd., 1972.

Copyright 1938, by Kappa Delta Pi. First Collier Bock Edition, 1963. Fifteenth Printing 1972.

Pentru uzul cadrelor didactice și al studenților — viitori profesori.

Redactor : Ștefan Westfried

Tehnoredactor : Otto Paraschiv Necșoiu

JOHN DEWEY — UN FILOSOF AL EXPERIENȚEI

de *Viorel Nicolescu* 4

JOHN DEWEY: TREI SCRIERI DESPRE EDUCAȚIE

COPILUL ȘI CURRICULUM-UL (traducere: *Viorel Nicolescu* și *Octavian Oprică*) 66

ȘCOALA ȘI SOCIETATEA (traducere: *Viorel Nicolescu* și *Octavian Oprică*) 84

NOTA AUTORULUI 85

NOTA AUTORULUI LA A DOUA EDIȚIE 85

1. ȘCOALA ȘI PROGRESUL SOCIAL 86

2. ȘCOALA ȘI VIAȚA COPILULUI 101

3. RISIPA ÎN EDUCAȚIE 117

4. PSIHOLOGIA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI ELEMENTAR 133

5. PRINCIPIILE EDUCAȚIONALE ALE LUI FROEBEL 146

6. PSIHOLOGIA OCUPAȚIILOR 155

7. DEZVOLTAREA ATENȚIEI 159

8. SCOPUL ISTORIEI ÎN EDUCAȚIA ELEMENTARĂ 165

EXPERIENȚĂ ȘI EDUCAȚIE (traducere: *Ioana Herseni* și *Viorel Nicolescu*) 172

PREFAȚĂ 173

1. EDUCAȚIE TRADIȚIONALĂ—EDUCAȚIE PROGRESIVISTĂ 175

2. NECESITATEA UNEI TEORII A EXPERIENȚEI 180

3. CRITERIIILE EXPERIENȚEI 185

4. CONTROLUL SOCIAL 198

5. NATURA LIBERTĂȚII 206

6. SEMNIFICAȚIA SCOPULUI 209

7. ORGANIZAREA PROGRESIVISTĂ A OBIECTULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT 213

8. EXPERIENȚA — MIJLOCUL ȘI SCOPUL EDUCAȚIEI 226

NOTE ȘI COMENTARII 228

0 BIBLIOGRAFIE CRITICĂ 249

1. PRINCIPALELE LUCRĂRI ALE LUI JOHN DEWEY 249

2. OPERE ALE LUI JOHN DEWEY ÎN LIMBA ROMANĂ 253

3. LUCRĂRI CONSACRATE ANALIZEI OPEREI LUI JOHN DEWEY.
LISTĂ SELECTIVĂ 254

JOHN DEWEY— UN FILOSOF AL EXPERIENȚEI

... este într-adevăr adevărat că problemele sînt rezolvate numai acolo unde apar... adică în acțiune, în adaptarea comportamentului. Dar, bine sau rău, ele pot fi rezolvate numai cu metodă; și pînă la urmă metoda este inteligență și inteligența este metodă.

John Dewey

1. NATURALISMUL PRAGMATIC AL LUI JOHN DEWEY

- a. PRECURSORI ȘI INFLUENȚE: CHARLES SANDERS PEIRCE ȘI WILLIAM JAMES
- b. MATRICEA CULTURALĂ: DOCTRINA EVOLUȚIEI ȘI HEGELIANISMUL

2. CONCEPTUL DE EXPERIENȚĂ

- a. O PERSPECTIVĂ ONTOLOGICĂ
- b. O PERSPECTIVĂ EPISTEMOLOGICĂ
- c. O PRIVIRE SINTETICĂ

3. CONCEPTUL DE EDUCAȚIE

- a. TEZA: EDUCAȚIA DIN PUNCT DE VEDERE INDIVIDUAL SAU CA RECONSTRUCȚIE A EXPERIENȚEI
- b. ANTITEZA: EDUCAȚIA DIN PUNCT DE VEDERE SOCIAL
- c. SINTEZA: EDUCAȚIA CA PROCES DE CREȘTERE
- d. DE LA TEORIE LA PRACTICĂ

NATURALISMUL PRAGMATIC AL LUI JOHN DEWEY

a. Precursori și influențe: Charles Sanders Peirce și William James

CÎND WILLIAM JAMES A DEFINIT PRAGMATISMUL, UN NUME nou pentru un vechi mod de gîndire, scria John Dewey, nu am știut că el se gîndea în mod expres la Francis Bacon, dar în ceea ce privește modalitatea de tratare a cunoașterii, Bacon poate fi considerat profetul unei concepții pragmatice¹.

Într-adevăr, deși filosofia pragmatistă este legată de gîndirea modernă, multe din tezele ei not fi regăsite *in nuce* în sisteme filosofice mult mai vechi. Astfel, FRANCIS BACON (1561—1626), autorul *Noului Organon*, este promotorul metodei inductive, care are drept cerință fundamentală sprijinirea pe experiență, teză ce devine esențială în gîndirea pragmatică. Omul, servitor și interpret al naturii, scrie Bacon, poate să înfăptuiască și să cunoască atît cît a observat din ordinea naturii prin lucrul însuși sau prin spirit; în afară de aceasta, el nu mai cunoaște și nu mai poate nimic². Idolii sau noțiunile false ale intelectului omenesc — idolii tribului, idolii peșterii, idolii forului și idolii teatrului, cum îi denumește Bacon — pot fi îndepărtați numai prin cunoaștere — știința și puterea omului sînt unul și același lucru³; acela care de la început și înainte de orice nu va cerceta temeinic mersul

¹ Vezi J o h n D e w e y, *Reconstruction in Philosophy*, London, University of London Press, Ltd., 1922, p. 38. Vezi și în J o h n D e w e y, *Reconstruction in Philosophy*, Enlarged edition with a new forty page introduction by the author, Boston, The Beacon Press, 1964, p. 28 ș.u.

² F r a n c i s B a c o n, *Noul Organon*, Traducere de N. P e t r e s c u și M. F l o r i a n, Studiu introductiv de A l. P o s e s c u, București, Editura Academiei R.P.R., 1957, Cartea I, I, p. 35. Cu privire la expresia „prin lucrul însuși sau prin spirit“ (s.n.) traducătorii fac următoarea precizare pe care o reproducem, dat fiind deosebita ei semnificație pentru evidențierea relației dintre gîndirea lui Bacon și filosofia pragmatistă în general și filosofia experienței dezvoltată de Dewey în special: nu este vorba de o alternativă, deși cuvîntul „sau“ poate crea confuzie. O convingere fundamentală a lui Bacon este *conlucrarea experienței și gîndirii*, nu despărțirea lor (s.n.).

³ Cf. *ibidem*, Cartea I, III, p. 35.

minții omenești și care nu va căuta cu grijă mersul științei și locul erorilor nu va găsi pretutindeni decît năluciri și oarecum farmece și, dacă nu va pune capăt orbirii, nu va putea interpreta¹.

Rădăcinile mișcării pragmatiste sînt însă mult mai adînci: HERACLIT și sofistii („profesori de înțelepciune“ ca PROTAGORAS din Abdera, GIORGIAS din Leontinum, CRITIAS din Atena, PRODICOS din Keos, HIPPIAS din Elis, ANTIFON din Atena ș.a.) au celebrat numeroase idei ce pot fi identificate în mișcarea pragmatismului american. Iar alături de Bacon putem adăuga pe AUGUSTE COMTE (1798—1857) care — ca și acesta — anticipează accentul ce îl va pune pragmatismul pe relațiile sociale ale omului.²

Meritul de a fi pus bazele filosofiei pragmatiste în forma ei constituită ca doctrină îi revine lui CHARLES SANDERS PEIRCE (1839—1914). În două din studiile sale: *The Fixation of Belief* și *How to Make Our Ideas Clear*, publicate în 1877, respectiv 1878, Peirce expune pentru prima dată teoria pragmatistă a adevărului³. William James, cel căruia de multe ori, din necunoaștere, i se atribuie meritul de a fi părintele pragmatismului, recunoaște că pragmatismul a fost introdus pentru prima oară în filosofie de Charles Peirce în 1878 prin cel de-al doilea articol menționat, în care, după ce se subliniază faptul că „credințele“ sînt reguli prompte pentru acțiune, se precizează că pentru a analiza sensul gândirii este suficient a stabili conduita pe care ea o determină: acea conduită este singura care oferă o semnificație⁴.

Urmărind, ca și Descartes, identificarea unei metode care să asigure claritate ideilor, Peirce apreciază că acțiunea gândirii este stimulată de iritația îndoielii și că aceasta încetează în momentul cînd credința

¹ Cf. Francis Bacon, *Douăsprezece cugetări despre interpretarea naturii*, VII, în Francis Bacon, *Despre înțelepciunea anticilor*, traducere din limba latină, studiu introductiv, note introductive și note de Alexandru Posescu, Clasicii filosofiei universale, București, Editura științifică și enciclopedică, 1976, p. 228.

² Pentru precursorii pragmatismului vezi și J. Donald Butler, *Four Philosophies. And Their Practice in Education and Religion*, New York, Harper and Brothers, Publishers, 1951, XVII. A Brief History of Pragmatism, pp. 395—421.

³ Publicate în „Popular Science Monthly“, XII, November 1877, pp. 1—15, respectiv XII, January 1878, pp. 286—302.

⁴ Vezi William James, *Pragmatism: A New Name for Some Old Ways of Thinking*, New York and London, Longmans, Green and Co., 1907, p. 46; trad. fr. *Le Pragmatisme*, traduit par Le Brun, avec une introduction par H. Bergson, Bibliothèque de Philosophie scientifique, dirigée par le dr. Gustave Le Bon, Paris, Ernest Flammarion, Editeur, 1920, p. 37.

este atinsă. Termenii de *indoială* și *credință* sînt folosiți astfel de Peirce pentru a desemna începutul oricărei chestionări, oricît de mică și oricît de mare ar fi ea și rezoluția ei ¹.

Deși omul a căutat dintotdeauna să atingă niște „credințe” stabile (convingerea unor adevăruri), el nu a reușit, apreciază Peirce, deoarece nu a folosit o metodă adecvată, și anume metoda cercetării științifice.

În articolul *The Fixation of Belief*, Peirce distinge patru metode prin care omul a încercat să identifice adevărul: *metoda tenacității* (atașament față de anume credințe tradiționale); *metoda autorității*; *metoda apriorică* și *metoda științifică*.

Caracteristicile metodei științifice sînt rezumate de Peirce astfel ²: există *lucruri reale*, al căror caracter este în întregime independent de opiniile noastre despre ele; acestea afectează simțurile noastre conform unor legi fixe și, deși senzațiile noastre sînt la fel de diferite ca și relațiile noastre față de obiecte, totuși, folosind legile percepției, putem stabili prin raționament cum sînt în realitate și în mod exact lucrurile; și oricine, dacă are suficientă experiență și reflectează destul, va fi condus la singura concluzie adevărată.

Metoda cercetării științifice sau experimentale își găsește esența în *inferența abductivă*, *retroducția* sau *metoda ipotezei*. Conform metodei ipotezei judecățile nu mai au un caracter necesar, ci doar ipotetic în raport cu realitatea sau experiența.

Astfel știința, apreciază Peirce, utilizează trei tipuri de raționament: *deductiv*, esențial pentru matematică, *inductiv*, esențial pentru identificarea legilor naturii și *abductiv*, esențial pentru realizarea de noi descoperiri și anticiparea de noi fapte.

Adoptînd o atare metodă nu este întîmplător faptul că pragmatismul — și în mod cu totul deosebit Dewey — pune accent pe experiență și experiment. Căci, după cum spune Peirce, orice ipoteze ... pot fi admisibile ... cu condiția ca să fie capabile de o verificare experimentală ³.

¹ Vezi Charles S. Peirce, *How to Make Our Ideas Clear*, în Vincent Tomas (ed.), *Essays in the Philosophy of Science*, New York, Liberal Arts Press, 1957, pp. 36—37.

² Vezi Charles S. Peirce, *Pragmatism and Pragmaticism*, în Charles Hartshorne, Paul Weiss (ed.), *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*, vol. 5, Cambridge, Mass., Harvard University Press, p. 243. Această lucrare cuprinde opt volume tipărite în perioada anilor 1931—1958, ultimele două avînd drept editor pe A. W. Burks.

³ Cf. *ibidem*, p. 123.

Orice „credință” — adevărată sau falsă — are o *semnificație*; investiția științifică are o funcție clarificatoare, de evidențiere a adevărului.¹

Drumul ascendent al cunoașterii implică corigibilitatea concluziilor științifice — acest fapt a fost sintetizat de Peirce în *principiul faibilității*, care desemnează, scrie Peirce, doctrina după care cunoașterea noastră nu este niciodată absolută, ci totdeauna curge, în devenire. Aplicat lumii lucrurilor, principiul faibilității — specific lumii ideilor — se convertește în *principiul continuității*, care nu este altceva decât „ideea faibilității obiectivată”².

Maxima pragmatică sintetizată de Peirce se referă la faptul că anumite linii de conduită vor avea drept rezultat anumite tipuri de experiențe inevitabile în ceea ce se numește „considerație practică”. De aceea, crede Peirce, este justificată *credința maximă* pe care se fondează pragmatismul: *pentru a stabili sensul unei concepții intelectuale trebuie să se examineze ce consecințe practice ar putea rezulta cu necesitate din adevărul acelei concepții; și suma acestor consecințe va constitui sensul complet al concepției respective*³.

¹ Pentru analiza teoriei adevărului și a semnificației la Peirce vezi A. J. Ayer, *The Origins of Pragmatism, Studies in Philosophy of Charles Sanders Peirce and William James*, San Francisco, Freeman, Copper and Company, 1968, pp. 7—62.

² Vezi Charles S. Peirce, *Fallibilism, Continuity and Evolution*, în Walter G. Muelder, Laurence Sears, Anne V. Schlabach, *The Development of American Philosophy. A Book of Readings*, Second Edition, Cambridge, Houghton Mifflin Company The Riverside Press, 1960, p. 370.

³ Cf. Charles S. Peirce, *Pragmatism and Pragmaticism*, op. cit., p. 6. Asupra filosofiei lui Peirce să se vadă, printre altele: J u s t u s B u c h l e r, *Charles Peirce's Empiricism*, New York, Harcourt, Brace, 1939; T h o m a s A. G o u d g e, *The Thought of C. S. Peirce*, Toronto, University of Toronto Press, 1950; R i c h a r d J. B e r n s t e i n (ed.), *Perspectives on Peirce: Critical Essays on Charles Sanders Peirce*, New Haven, Conn., Yale University Press, 1958; T h o m a s S. K n i g h t, *Charles S. Peirce*, New York, Washington Square Press, 1961; M u r r a y G. M u r p h e y, *The Development of Peirce's Philosophy*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1961; M a n l e y T h o m p s o n, *The Pragmatic Philosophy of C. S. Peirce*, Chicago, University of Chicago Press, 1963; P h i l i p P. W i e n e r, F r e d e r i c H. Y o u n g (ed.), *Studies in the Philosophy of C. S. Peirce*, First Series, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1964; E d w a r d C. M o o r e, R i c h a r d S. R o b i n, *Studies in the Philosophy of Charles Sanders Peirce*, Second Series, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1964; W. B. G a l l i e, *Peirce and Pragmatism*, New York, Dover Publications Inc., 1966; J a m e s K. F e i b l e m a n, *An Introduction to the Philosophy of Charles S. Peirce: Interpreted as a System*, Cambridge,

Fără să intrăm în precizări de detaliu dorim doar să subliniem originile și motivul semnificant al termenului pragmatism. În general se atribuie lui Polibiu expresia *ιστορία πραγματική* în sensul de istorie instructivă, axată pe fapte — *πράξεις*.

Termenul pragmatic este întâlnit și în expresia *sanctiune pragmatică*, ce definește anumite decrete imperiale sau regale și rezoluții ale Dietei germane, ca de exemplu Sanctiunea pragmatică de la Bourges (1438) dată de Carol VII¹.

Peirce preia termenul de pragmatic de la Kant, care îl utilizează în cea de a doua secțiune a lucrării sale *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* ca distinct față de termenul practic (pragmatisch-practisch). Într-o notă de subsol Kant precizează: *pragmatice* se numesc *sanctiunile* care nu izvorăsc, la drept vorbind, din dreptul Statelor, ca legi necesare, ci din grija pentru bunăstarea generală. În mod pragmatic e scrisă o *istorie*, cînd ea produce *prudență*, adică dacă ea învață cum s-ar putea trage foloase mai bine, sau cel puțin tot atît de bine ca înaintașii². Astfel, Kant pune în relație directă semnificația termenului pragmatic cu existența unui scop³.

Cel care a făcut cunoscută filosofia pragmatistă este însă WILLIAM JAMES (1842—1910). Acesta, pe lângă faptul că a reprezentat o adevărată tribună pentru noile idei, a extins concepția pragmatistă dincolo de granițele în care o stabilise Peirce, aplicînd-o psihologiei, sociologiei și chiar religiei. Față de tradiția europeană care încă din antichitate acordă înțietate ideii în raport cu experiența sensibilă, atitudinea pragmatistă marchează o inversare a raportului — ideile și conceptele sînt judecate în funcție de rezultatele experienței. Idei adevărate, scrie James, sînt acelea pe care noi le putem asimila, valida, corobora și verifica. Idei false sînt acelea pentru care nu putem face

Mass. M.I.T. Press, 1969 ș.a. Vezi și numeroasele istorii sau volume de studii asupra filosofiei americane, dintre care unele cuprinse de noi în bibliografia de la sfîrșitul lucrării, ce includ capitole consacrate analizei gîndirii lui Peirce.

¹ Pentru detalii vezi André Lalande, *Vocabulaire technique et critique de la Philosophie*, septième édition revue et augmentée, Société française de philosophie, Paris, P.U.F., 1956, pp. 1272—1274.

² Cf. Immanuel Kant, *Intemeierea metafizicii moravurilor*, traducere însoțită de o schiță biografică și o introducere în filosofia morală, Publicațiunile Institutului Pedagogic — Cernăuți, București, Editura Casei Școalelor, 1929, p. 89.

³ Vezi și John Dewey, *The Development of American Pragmatism*, în John Dewey, *Philosophy and Civilization*, Gloucester, Mass., Peter Smith, 1968, pp. 13—14.

aceste lucruri ¹. O noțiune sau o idee nu mai apare astfel doar ca un nucleu închis ce include o anumită doză de cunoaștere, ci ca un program de acțiune, ca o indicație prin care realitățile existente pot fi schimbate. Teoriile, apreciază James anticipând concepția instrumentalistă a lui John Dewey, devin astfel instrumente de cercetare și nu răspunsuri la enigme².

Spre deosebire de Peirce, James pune accentul pe teorie, încercând să construiască o teorie genetică a adevărului. Pentru James adevărul este o specie a binelui: cuvântul adevăr, scrie el, desemnează tot ceea ce se constată ca bun ... pentru rațiuni definite³. La James exagerarea utilitaristă apare evidentă⁴.

Bergson sublinia că în timp ce pentru alte teorii filosofice un adevăr nou este o descoperire, pentru pragmatismul lui James el este o invenție⁵. Adevărul îi apare lui James ca un proiect prin care omul convertește realitatea într-un mediu favorabil lui. Ideile (care ele însele sînt numai părți ale experienței noastre), notează James, devin adevărate tocmai în măsura în care ne ajută să intrăm într-o relație satisfăcătoare cu alte părți ale experienței noastre⁶.

Adevărul unei idei nu este pentru James o proprietate fixă inerentă ei. Adevărul *survine* unei idei. Ea *devine* adevărată, este *făcută* adevărată de evenimente. Adevărul ei *este* în fapt un eveniment, un proces: procesul propriei sale verificări, verific-*area* sa; validitatea sa este procesul valid-*ării* sale. Este util pentru că este adevărat, scrie James, sau este adevărat pentru că este util — amîndouă aceste fraze semnifică pentru James același lucru și anume faptul că există o idee care

¹ Vezi William James, *Pragmatism: A New Name for Old Ways of Thinking*, op. cit., p. 201; trad. fr. cit., p. 185. Vezi și Walter G. Muelder, Laurence Sears, Anne V. Schabach, op. cit., p. 383; *The Writings of William James*, A Comprehensive Edition, Edited, with an Introduction, by John J. McDermott, A Modern Library Giant, New York, The Modern Library, Random House, Inc., 1968, p. 430.

² Vezi William James, *Le pragmatisme*, op. cit., p. 63; *The Writings of William James*, op. cit., p. 380; Joe Park (ed.), *Selected Readings in The Philosophy of Education*, second edition, New York, London, The Macmillan Company, 1965, p. 78.

³ Vezi William James, op. cit., p. 83; Joe Park (ed.), op. cit., p. 91.

⁴ Pentru analiza teoriei adevărului la James, vezi și A. J. Ayer, op. cit., pp. 186—202.

⁵ Vezi H. Bergson, *Vérité et réalité*, introducere la William James, op. cit., p. 11.

⁶ Vezi William James, *Pragmatism: A New Name for Old Ways of Thinking*, op. cit., p. 58.

se împlinește și poate fi verificată¹. Activitatea mentală îi apare lui James ca avînd un caracter teleologic²; spiritul uman ar avea un caracter esențialmente activ și interesat.

Regula pragmatică, scrie James, este aceea că sensul unui concept poate fi întotdeauna descoperit — dacă nu în ceva perceptibil pe care îl desemnează în mod direct, atunci într-o *diferență* particulară din cursul experienței umane care va avea loc datorită adevărului conceptului respectiv. Fiecare concept trebuie testat prin întrebarea „*Ce diferență sensibilă va produce adevărul lui?*” și ne aflăm astfel în poziția cea mai bună pentru a înțelege ce semnifică el și pentru a discuta importanța lui. În cazul cînd întrebîndu-ne dacă un anumit concept este adevărat sau fals, nu ne putem gândi la absolut nimic care ar diferi în cele două cazuri, se poate presupune că alternativa nu are sens și că conceptul respectiv nu este o idee distinctă. Dacă două concepte conduc la a infera aceeași consecință particulară se poate admite că ele întruchipează același sens sub nume diferite³.

Pentru a ilustra acțiunea acestei reguli, James, în cel de al doilea capitol al lucrării *Pragmatism: A New Name for Old Ways of Thinking*, concepe o sugestivă povestire anecdotică⁴: În timpul unei excursii, la care participă, se pune la un moment dat în cadrul unei discuții următoarea problemă — se presupune că de o parte a unui trunchi de copac ar fi agățată o veveriță sprintenă, în timp ce un om se află de partea cealaltă a trunchiului și încearcă să o zărească. Pentru a reuși, spectatorul nostru se deplasează rapid în jurul arborelui; dar, oricare ar fi viteza sa, veverița se mișcă mai repede în direcția opusă: ea menține mereu copacul între om și ea, astfel încît omul nu reușește s-o vadă măcar o dată. În această situație se ridică problema: *Omul se învîrtește în jurul veveriței — da sau nu?* Bineînțeles, omul se rotește în jurul copacului, dar veverița se află în copac și în acest caz se învîrtește el în jurul veveriței înseși? Participanții la discuție nu au putut ajunge la o concluzie unanim împărtășită. A intervenit atunci, cu intenția de a clarifica problema, James, care a subliniat necesitatea, în cazul unei contradicții, de a se face un *distinguo*. Care din voi are dreptate? întrebă el. Acest lucru nu depinde decît de ceea ce se

¹ Vezi, *ibidem*, pp. 201, 204; *trad. fr. cit.*, pp. 185, 187—188.

² Vezi Gail Kennedy, *Le pragmatisme*, în M. F. Sciaccia (sous la direction), *Les grands courants de la pensée mondiale contemporaine*, vol. III, Paris, Fischbacher et Marzorati, 1961, II^e partie — *Les tendances principales*, premier volume, p. 77.

³ Vezi William James, *Some Problems of Philosophy. A Beginning of an Introduction to Philosophy*, New York and London, Longmans, Green and Co., 1911, p. 60.

⁴ Vezi William James, *Pragmatism: A New Name for Old Ways of Thinking*, op. cit., p. 44; *trad. fr. cit.*, pp. 54—56.

înțelege *practic* prin a se *învrți în jurul veveriței*. Dacă este vorba de a trece, în raport cu veverița, de la nord la est, apoi de la est la sud, apoi la vest, pentru a ne îndrepta din nou spre nord, totdeauna în raport cu ea, este evident că omul nostru se învârte realmente în jurul animalului, căci el ocupă rînd pe rînd aceste patru poziții.

Dacă spunem, dimpotrivă, că omul se găsește mai întii în fața ei, apoi la dreapta ei, apoi în spatele ei, apoi la stînga ei, sfîrșind prin a reveni în față, este de asemenea evident că omul nostru nu reușește să se învîrtească în jurul veveriței. Într-adevăr, mișcările acesteia compensează mișcările omului, astfel încît animalul nu încetează nici o clipă să aibă burta îndreptată spre om și dosul îndreptat în sens contrar. Odată făcută această distincție se pune capăt dezbaterii. Deoarece oponentii au înțeles că o opinie sau alta este adevărată în funcție de unul sau altul din aceste două puncte de vedere practice.

Matricea gîndirii pragmatice se regăsește în doctrina *empirismului radical*, ca expresie a *Weltanschauung*-ului lui James, care, după cum precizează acesta, constă mai întii dintr-un postulat, apoi dintr-un enunț al faptului și în final dintr-o concluzie generalizată — și anume ¹: *Postulatul* asertează că singurele lucruri care vor fi contestabile printre filosofi vor fi lucruri definibile în termeni extrași din experiență. (Lucruri cu o natură care nu provine din experiență există *ad libitum*, dar ele nu fac parte din materialul unei dezbateri filosofice.)

Enunțul desemnează faptul că relațiile, conjunctive și disjunctive, dintre lucruri, sînt în aceeași măsură aspecte ale experienței particulare directe ca și lucrurile înseși.

Concluzia generalizată consacră că părțile experienței sînt reunite din aproape în aproape prin relații care sînt ele însele părți ale experienței. Pe scurt, Universul sesizat direct nu necesită un sprijin trans-empiric de legătură din afară, ci posedă în propria sa ordine o structură înlănțuită sau continuă².

¹ Vezi William James, *The Meaning of Truth: A Sequel to „Pragmatism“*, New York and London, Longmans, Green and Co., 1909, pp. XII-XIII; *The Writings of William James*, op. cit., p. 136.

² Asupra filosofiei lui James vezi printre altele: Ralph Barton Perry, *The Thought and Character of William James. As revealed in unpublished correspondence and notes, together with his published writings*, 2 vol., An Atlantic Monthly Press Book, Boston, Toronto, Little Brown and Company, 1935; Margaret Knight, *William James*, Harmondsworth, Penguin Books, Ltd., 1950; Lloyd Morris, *William James: The Message of a Modern Mind*, New York, Scribner's, 1950; Ralph Barton Perry, *In the spirit of William James*, Bloomington, Indiana University Press, 1958; Pelayo Hipolito Fernandez, *Miguel de Unamuno y William James — Un Paralelo Pragmatico*, Salamanca, Libreria

Nemulțumit de interpretările pe care James le dădea tezelor sale. Peirce își schimbă denumirea propriei filosofii prin termenul de *pragmaticism*. Și așa scriitorul, notează Peirce, descoperind pragmatismul său copilăros așa cum a fost promovat ... simte că este timpul să sărute acest copil, să-i spună la revedere și să-l abandoneze destinului său superior; în timp ce pentru a salva obiectivul precis al exprimării definiției originale, el își permite să anunțe nașterea cuvântului „pragmaticism“, care este suficient de urît pentru a fi la adăpost de hoții de copii¹.

JOHN DEWEY este cel care consolidează și dezvoltă tezele pragmatiste într-o sinteză filosofică originală al cărei centru de gravitate se găsește în conceptul de experiență. În plus, spre deosebire de Peirce și James, care nu au reușit să creeze o școală de gândire, Dewey reușește să facă din tezele pragmatiste crezul unei solide mișcări filosofice — este vorba de așa-numita *Școală de la Chicago* (*The Chicago School*) care, alături de Dewey, inițiatorul și conducătorul ei spiritual, numără printre promotorii ei gânditori ca MEAD, ANGELL și TUFTS.

La Harvard, James nu a făcut discipoli, deși era larg audiat. Mișcarea filosofică de la Harvard era în timpul lui James neunitară, eclectică. Alături de James, funcționau aici gânditori de primă mărime, dar cu orientări total diferite: Josiah Royce, George Santayana, Hugo Münsterberg, George Herbert Palmer ș.a.

Școala de la Chicago își găsește începuturile în 1894, odată cu venirea lui Dewey ca profesor de filosofie la Universitatea Chicago. Până în acest an Dewey funcționase la Universitatea Michigan. Împreună cu Dewey vine de asemenea, ca profesor asistent de filosofie, George Herbert Mead; în același timp se transferă la Chicago de la Universitatea Minnesota și James Rowland Angell. James Hayden Tufts era la Chicago încă de la înființarea noii universități în 1892. Charles A. Strong — profesor asociat de psihologie — sosit la Chicago odată cu Tufts se va transfera la Universitatea Columbia în 1895. Dewey, Mead, Angell și Tufts reprezintă nucleul „Școlii“ în perioada 1894—1904, când se pun fundamentele ei. Dintre ceilalți membri ai „Școlii“ amintim pe Edward Scribner Ames, care după obținerea doctoratului în filosofie în 1895 rămâne la Universitatea Chicago și pe Addison Webster Moore, care în 1894 vine la Chicago de la Universitatea Cornell cu intenția de a

Cervantes, 1961; Edward C. Moore, *William James*, New York, Washington Square Press, 1965; Gay Wilson Allen, *William James. A Biography*, New York, The Viking Press, 1967 ș.a. Vezi și numeroasele istorii sau volume de studii asupra filosofiei americane, dintre care unele incluse de noi în bibliografia de la sfârșitul lucrării, ce includ capitole consacrate analizei gândirii lui James.

¹ Vincent Tomas (ed.), *op. cit.* Apud *Introduction*, p. XXI.

studia cu Dewey. Este de amintit faptul că la puțin timp după sosirea lui Dewey se înființează la Universitatea Chicago un *departament de pedagogie (Department of Pedagogy)* care, ulterior, își va schimba numele intitulându-se *departament de educație (Department of Education)*.

În 1902 Dewey este numit director la *School of Education* înființată prin integrarea în departamentul de educație al Universității a unor instituții ca: *The Chicago Institute, The Chicago Manual Training School* și *The University Elementary School*.

Încă din 1896 teoriile pragmatiste elaborate la Chicago erau aplicate și testate pe situații de viață reală — situații de învățare — la *University Elementary School (Laboratory School)* cu ajutorul soției lui Dewey, Alice Chipman Dewey și al Ellei Flagg Young, care ulterior va deveni superintendent școlar la Chicago. Aspecte din activitatea acestei *Școli elementare a Universității*, celebra *Școală experimentală de la Chicago, Școala laborator* sau *Școala Dewey* sînt folosite de Dewey ca material ilustrativ în multe din lucrările sale, printre care se numără *Copilul și curriculum-ul* și *Școala și societatea*, traduse în limba română în volumul de față¹.

Filosofia promovată de *Școala de la Chicago* este o variantă a pragmatismului: *funcționalismul* sau, cum i-a spus Dewey, *instrumentalismul*. Știința și valorile apar în cursul acțiunii; în consecință, filosofia este derivată din acțiune; ideile sînt instrumente ale acțiunii.

Anticipînd concepția sa asupra experienței — pe care o vom analiza în paginile următoare — Dewey încă din 1896, într-un articol considerat drept piatra de temelie a *psihologiei funcționale* — *The Reflex Arc Concept in Psychology*² — aprecia că un lucru devine senzație atunci cînd devine problematic.

Termenul de funcționalism este atașat în special psihologiei; în cadrul „Școlii de la Chicago” este corelat cu cercetările psihologice desfășurate de Angell și Harvey Carr.

O notă esențială a „Școlii de la Chicago” este deosebitul accent pus pe *dimensiunea socială* a activității umane; mai mult, în spiritul doctrinei evoluționiste, gînditorii „școlii” analizează această dimensiune socială genetic, apreciînd-o drept un factor fundamental pentru însăși evoluția

¹ Asupra originilor „Școlii de la Chicago” vezi în special D a r n e l l R u c k e r, *The Chicago Pragmatists: Dewey, Ames, Angell, Mead, Tufts, Moore*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1969, pp. 3—27. De fapt, după cum se remarcă și din titlu, întreaga lucrare (IX + 200 p.) este dedicată analizei activității școlii pragmatiste de la Chicago.

² Publicat în „Psychological Review”, 3, nr. 4, july 1896, pp. 357—370.

speciei homo sapiens. Astfel, W. I. Thomas trasează evoluția diferitelor interese superioare de la impulsurile primitive îndreptate spre hrană și sex. „Sociologia dinamică“, dezvoltată de Albion Small, concepe știința societății ca o parte integrantă a „creșterii“ sociale, iar James Tufts aplică o metodă evoluționistă în etică. În aceeași direcție Mead dezvoltă o teorie a formării sociale a eului uman prin analiza proceselor simbolice și a limbajului.

Este evident faptul că matricea gândirii pragmatiste se împlinește în forme specifice în filosofia promovată de reprezentanții acestui curent. Astfel, dincolo de integrarea în pragmatism, datorită unor note specifice, filosofia lui Peirce este *pragmaticismul*, cea a lui James *empirismul radical*, cea a lui F. C. S. Schiller — cel mai de seamă pragmatist britanic, profesor la Oxford — *umanismul* sau cum i s-a spus *protagorismul*, *subiectivismul*, iar cea a lui Dewey *instrumentalismul* și, după cum vom vedea, *naturalismul tranzacțional*.

Pornind de la această varietate de nuanțe, A. O. Lovejoy a subliniat caracterul multiplu și uneori contradictoriu al filosofiei pragmatiste ¹. Dar dincolo de ceea ce individualizează și distinge tezele pragmatiste în varianta filosofică a gânditorilor menționați, există o matrice comună, trăsături fundamentale comune. În acest sens, împreună cu G. Deledalle subscriem la identificarea următoarelor trei aspecte caracteristice ²:

- 1) Pragmatismul este o filosofie biocentrică: viața trăită în evoluția ei este categoria esențială a pragmatismului.
- 2) Pentru pragmatism cunoștințele nu reprezintă ceea ce este cunoscut, ci actul cunoașterii: ideea este ceea ce ea realizează.
- 3) Adevărul este un atribut al ideii; o idee este adevărată atunci când ea „merge“; adică când ea reușește, când își îndeplinește funcția sau realizează ceea ce i se cere. O idee este în mod esențial *pentru* ceva și atunci când ea realizează lucrul pentru care ea este, ea reprezintă o idee „adevărată“ ³. Succesul este criteriul adevărului ideii.

Analiza dezvoltării istorice a pragmatismului permite lui J. Donald Butler construirea unui tablou sintetic, ce pune în evidență atât unele trăsături comune, cât și unele aspecte caracte-

¹ Vezi A. O. Lovejoy, *The Thirteen Pragmatisms*, în: „Journal of Philosophy“, 1908; republicat în A. O. Lovejoy, *The Thirteen Pragmatisms and Other Essays*, Baltimore, The Johns Hopkins Press, 1963.

² Cf. Gérard Deledalle, *Histoire de la Philosophie Américaine. De la Guerre de Sécession à la Seconde Guerre Mondiale*, Préfaces de Jean Wahl et de Roy Wood Sellars, Paris, P.U.F., 1954, p. 26.

³ R. B. Perry, *Present Philosophical Tendencies*, 1912, pp. 198, 200—202, 204.

ristice ale filosofiei reprezentanților orientării pragmatiste și ale precursorilor acesteia ¹:

- 1) Toate lucrurile curg; nimic nu rămîne același (Heraclit, Dewey).
- 2) Cunoașterea realității ultime este imposibil de obținut (Sofiștii, Dewey).
- 3) Ipotezele testate prin experiență constituie cea mai adecvată cale a cunoașterii (Sofiștii — tratarea percepției simțurilor —, Dewey).
- 4) Știința trebuie să devină o îndeletnicire socială prin aplicarea ei în mod cooperativ la studiul tuturor problemelor omului (Bacon, Comte, Dewey).
- 5) Pentru a stabili sensul unei idei ea trebuie aplicată în practică; consecințele care decurg constituie sensul ideii (Peirce, James, Dewey).

Deși contribuțiile esențiale ale pragmatismului se înscriu în domeniul epistemologiei, implicațiile ontologice nu sînt complet înlăturate. Astfel, Dewey, deși apreciază că principala caracteristică a pragmatismului cu privire la noțiunea de realitate este aceea că nici o teorie a Realității în general ... nu este posibilă ori necesară ², acceptă totuși în 1927 să scrie o prefață la lucrarea lui Sidney Hook a cărui aserțiune reiese chiar din titlu: *Metafizica pragmatismului*³.

În 1931 John L. Childs, unul dintre principalii exponenți ai teoriei pragmatice, dezbate aceeași problemă în cel de al doilea capitol al lucrării sale *Education and the Philosophy of Experimentalism* ⁴ (cap. II — *Has Experimentalism a Metaphysic?*)

Dealtfel conceptul de experiență — fundamental pentru filosofia lui Dewey — implică, deopotrivă, după cum vom vedea, aspecte ontologice și epistemologice. Natura este prima realitate, în cadrul ei apar și se realizează evenimentele în flux schimbător. În cadrul experienței, ca proces de interacțiune între ființă și mediu, natura se relevă omului. J. Donald Butler rezumă ontologia pragmatistă subliniind⁵: (Termenul *lumea* este sinonim în aceste afirmații cu *cosmos*, *natură*, *realitate*).

- 1) Lumea constituie în întregime primul plan.

¹ Cf. J. Donald Butler, *op. cit.*, p. 421.

² Cf. John Dewey, *Creative Intelligence: Essays in the Pragmatic Attitude*, New York, Henry Holt and Company, 1917, p. 55.

³ Sidney Hook, *The Metaphysics of Pragmatism*, Chicago, Open Court, 1927.

⁴ John L. Childs, *Education and the Philosophy of Experimentalism*, New York, Century Company, 1931.

⁵ Cf. J. Donald Butler, *op. cit.*, p. 431.

- 2) Lumea este „caracterizată în totalitatea ei prin procesualitate și schimbare“¹.
- 3) Lumea este instabilă.
- 4) Lumea este incompletă și nedeterminată.
- 5) Lumea este pluralistă.
- 6) Lumea are scopuri în cadrul propriilor ei procese.
- 7) Lumea nu este și nici nu include o realitate transemperică.
- 8) Omul este o continuare a lumii.

b. Matricea culturală: doctrina evoluției și hegelianismul

DEZVOLTAREA GÎNDIRII FILOSOFICE ÎN LUMEA NOUĂ rămîne pînă în deceniul șapte al secolului trecut, după cum apreciază Morris R. Cohen, la o „vîrstă glacială“, în sensul că era lipsită de orice curent de idei înnoitor. Furtuna care a împrăștiat „aerul stătut“ și a trezit multe minți americane din această toropeală dogmatică, precizează același gînditor, a apărut odată cu controversa evoluției care a urmat publicării *Geologiei* de Lyell, *Originii speciilor* de Darwin și *Primelor principii* de Spencer².

Principalul impact asupra logosului filosofic îl realizează indubital doctrina științifică a evoluției expusă în forma ei definitivă de Charles Darwin în *Originea speciilor* (*On the Origin of Species by Means of Natural Selection, or the Preservation of Favoured Races in the Struggle for Life*) publicată în 1859, anul de naștere al lui John Dewey. Continuînd ideile novatoare promovate de oameni de știință ca Linné, La Place, Erasmus Darwin, Charles Lyell, Lamarck și Ch. Darwin, Thomas Huxley și Herbert Spencer explică lumea ca un produs natural al unor forțe naturale ce operează din timpuri aistorice. Speciile, inclusiv homo sapiens, își datorează apariția aceluiași proces de evoluție generat de interacțiunea dintre organism și mediu, interacțiune ce impune adaptarea și ajustarea selectivă. Numeroase discipline particulare își restructurează explicațiile în funcție de noile date oferite științei de teoria evoluției. Astfel, de exemplu, în geologie ipotezele darwiniste prind rădăcini prin opera unor savanți ca Charles Lyell, Edward Hitchcock (*The Religion of Geology*, 1851), Alexander Winchell, Joseph Le Conte (*The Correlation of Physical, Chemical and Vital Force*, 1859) ș. a. În mod similar astronomia, paleontologia etc. capătă acum explicații naturale.

¹ John L. Childs, *op. cit.*, p. 45.

² Morris R. Cohen, *The Cambridge History of American Literature*, vol. III, New York, 1933, pp. 229—230.

Filosofia nu poate rămâne departe de această efervescență spirituală ce domină cea de a doua jumătate a secolului al XIX-lea. Concepte precum creștere, interacțiune, schimbare sau proces — caracteristice pentru noua explicație a naturii — influențează puternic filosofia; dealtfel acestea reprezintă câteva din caracteristicile fundamentale ale *experienței*, termenul cheie al filosofiei lui John Dewey. Cele trei scrieri asupra educației pe care le înmănușează volumul de față — *Copilul și curriculum-ul*; *Școala și societatea*; *Experiență și educație* — sînt edificatoare în acest sens. Prin intermediul teoriei evoluționiste a lui Darwin se realizează astfel în concepția lui John Dewey mariajul dintre știință și filosofie.

Evident, alături de promotorii ideilor evoluționiste — dintre care se cuvine să mai amintim pe Edward L. Youmans, John W. Draper, Robert Ingersoll, Andrew D. White — în gîndirea americană existau în continuare reprezentanți ai vechilor orientări, care sau repudiau tezele evoluționiste — St. George Mivart, O. Brownson, Louis Agassiz —, sau le interpretau în mod eronat — Francis Ellingwood Abbot, James Mc. Cosh. „Planul supra-natural produce selecția naturală“, precizează Mc. Cosh în lucrarea sa intitulată în consecință: *The Religious Aspect of Evolution*¹.

Penetrația ideilor științei în gîndirea filosofică americană produce următoarele mutații fundamentale²:

- a) excluderea din natură a ultimei fixități, aceea a speciilor;
- b) includerea omului și a inteligenței sale în natură;
- c) adoptarea unei viziuni biologice asupra inteligenței.

Anul ce încheie cel de al șaptelea deceniu al secolului trecut — 1870 — este totodată anul cînd ia ființă *Clubul Metafizic* (Metaphysical Club), inițiat în Cambridge, Massachusetts de Charles Sanders Peirce și William James, în cadrul căruia se vor naște conceptele filosofiei pragmatiste de mai tîrziu. De fapt, deși termenul pragmatism va apărea tipărit tocmai în 1878, în studiul lui Peirce *How to Make Our Ideas Clear*,

¹ Mc. Cosh, *The Religious Aspect of Evolution*, 1888, p. 7. Apud Gérard Deledalle, *op. cit.*, p. 16.

² Cf. Max H. Fisch, *General Introduction*, în Max H. Fisch (ed. gral.), Arthur W. Burks, Paul Henle, Gail Kennedy, Otto F. Kraushaar, Victor Lowe, Philip B. Rice, *Classic American Philosophers. Peirce-James-Royce-Santayana-Dewey-Whitehead*, Selection from their Writings with Introductory Essays, New York, Appleton-Century-Crofts, Inc., 1951, p. 10.

se pare că acesta l-a utilizat pentru prima dată într-o expunere ținută în fața Clubului încă din anul 1872¹.

Dintre participanții la dezbaterile colegiale ale „Clubului Metafizic” amintim alături de Peirce și James, pe Chauncey Wright, înfocat admirator al ideilor lui Mill și Darwin, pe John Fiske, Nicholas St. John Green și Oliver Wendell Holmes, cel care va aplica tezele filosofiei pragmatiste la domeniul dreptului².

Problemele abordate în discuțiile „Clubului” erau variate, dar printre acestea cea asupra doctrinei evoluției se reliefa în mod net³. Nu este astfel întâmplător faptul că cel care realizează în America prima aplicare a metodei darwiniste pentru a ajunge la o explicație evoluționistă proprie este un distins membru al „Clubului Metafizic” — Chauncey Wright (1830 — 1875).

Într-un articol publicat în 1873, *The Evolution of Self-Consciousness*, Wright încearcă să fundamenteze o psihologie științifică, o „psihozoologie” după propria sa expresie, combinând utilitarismul empirismului englez cu teoria darwinistă. Din această perspectivă, Wright apreciază că apariția conștiinței, a rațiunii și a limbajului nu implică prezența unor facultăți speciale, cauza acestora rezidă în schimbările mediului ființei, schimbări ce determină vechile facultăți — memoria și imaginația — să capete funcții noi⁴.

Referindu-se la climatul de idei al acestei perioade, Oliver Wendell Holmes, într-o scrisoare adresată în 1911 lui Morris R. Cohen, notează printre altele⁵: tatăl meu a fost educat științific — adică el a studiat medicina în Franța — și eu nu. Totuși exista la el, ca și la restul generației sale, o anumită slăbiciune a atitudinii față de miracolul interstițial — fenomen fără antecedente fenomenale — pe care eu nu am simțit-o.

¹ Vezi Israel Scheffler, *Four Pragmatists. A Critical Introduction to Peirce, James, Mead and Dewey*, International Library of Philosophy and Scientific Method, Editor: Ted Honderich, New York, Humanities Press, 1974, p. 76.

² Vezi Max H. Fisch, *Justice Holmes, the Prediction Theory of Law and Pragmatism*, în: „*Journal of Philosophy*”, 39, 12 febr. 1942, pp. 85—97; Max H. Fisch, *Evolution in American Philosophy*, în: „*Philosophical Review*”, 56, july 1947, pp. 357—373.

³ Vezi Philip P. Wiener, *Evolution and the Founders of Pragmatism*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1949; Gerard Deledalle, *op. cit.*, p. 18.

⁴ Asupra concepției lui Chauncey Wright ase vedea excelenta lucrare a lui Herbert W. Schneider, *A History of American Philosophy*, Second Edition, New York and London, Columbia University Press, 1963, pp. 294—297, 304—307.

⁵ *The Holmes-Cohen Correspondence*, în: „*Journal of the History of Ideas*”, 9, 1948, p. 14.

Diferența era în aer, deși, poate numai cițiva din timpul meu au simțit-o. *Originea speciilor* cred că a apărut în timp ce eram la colegiu — H. Spencer și-a anunțat intenția de a așeza universul în buzunarele noastre — nu am citit nici una din ele pentru a fi sigur, însă după cum am spus problema se simțea în aer. L-am citit pe Buckle¹ — azi aproape uitat — dar făcînd vîlvă la timpul său... Însă cred că știința era în fond cauza.

În tezele darwiniste asupra evoluționismului filosofia pragmatică își descoperă fundamentarea propriului mod de a gîndi. Peirce aprecia că teoria darwinistă a fost, fără nici un rival, cel mai mare poem pe care creierul omului l-a conceput vreodată de la Marea Piramidă², iar Dewey, cercetînd influența exercitată de Darwin asupra filosofiei, preciza în același spirit³: „Originea speciilor“ a introdus un mod de gîndire care în final a fost obligat să transforme logica cunoașterii și în consecință tratarea moralei, politicii și religiei. Influența lui Darwin asupra filosofiei, continuă Dewey, rezidă în faptul că a supus fenomenele vieții principiului tranziției. Cînd a afirmat despre specii ceea ce Galileo susținuse despre pămînt — *e pur si muove*, — Darwin a emancipat, odată pentru totdeauna, ideile genetice și experimentele în calitate de organon de probleme care pretind și caută explicații⁴.

Universul spiritual al acestei perioade de închegare a filosofiei pragmatiste și de formare și dezvoltare a lui John Dewey nu se reducea însă la doctrina evoluției. După cum remarcă Morris R. Cohen filosofia evoluționistă era flancată la stînga de filosofia empirică sau pozitivistă a lui Comte, Mill, Lewes, Buckle și Bain, iar la dreapta de evoluționismul dialectic al lui Hegel. Opera lui John Fiske, liderul grupării

¹ Henry Thomas Buckle (1821—1861) — autor, printre altele, al lucrării *History of Civilization in England*.

² *Peirce Papers*, Harvard University Archives, I, B.1, box 2, p. 28. Apud Max H. Fisch, *General Introduction*, în Max H. Fisch (ed. gral.) ș.a., *op. cit.*, p. 14.

³ John Dewey, *The Influence of Darwin on Philosophy*, în John Dewey, *The Influence of Darwin on Philosophy: and Other Essays in Contemporary Thought*, New York, Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1910, pp. 1—2.

⁴ John Dewey, *The Influence of Darwinism on Philosophy*, în *The Philosophy of John Dewey*, Edited with an Introduction and Commentary by John J. McDermott, vol. I, *The Structure of Experience*, Capricorn Books, New York, G. P. Putnam's Sons, 1973, p. 35. Asupra impactului ideilor darwiniste asupra gîndirii americane vezi David W. Marcell, *Progress and Pragmatism. James, Dewey, Beard and the American Idea of Progress*, Contributions in American Studies, No. 9, Series Editor: Robert H. Walker, Westport, Connecticut, London, England, Greenwood, Press, 1974, cap. 3. *The Evolutionary Dialogue*, pp. 93—145.

evoluționiste, a lui Chauncey Wright, care a reprezentat cu noblete empirismul științific și a lui William T. Harris, distins și pregătit hegelian s-a unit pentru a oferi filosofiei americane o bază mai largă. Cu acestea începe istoria perioadei moderne a filosofiei americane¹.

În ceea ce îl privește pe Alexander Bain (1818—1903), „bunicul pragmatismului“, acesta a exercitat o influență directă asupra filosofiei pragmatiste prin lucrările *The Senses and the Intellect* (1855) și *The Emotion and the Will* (1859). În discuțiile „Clubului Metafizic“ concepția lui Bain a fost introdusă de Nicholas St. John Green, un discipol al lui Jeremy Bentham. Green a subliniat semnificația definiției „credinței“ în formularea lui Bain ca ceva „prin care un om este pregătit să acționeze“. Din această definiție, aprecia Peirce, pragmatismul este cu puțin mai mult decât un corolar, așa încît sînt dispus să-l consider pe Bain ca bunicul pragmatismului².

Teoria lui Bain asupra credinței, văzută în corelație cu voința, are următoarele caracteristici, în care se pot recunoaște ușor unele teze pragmatiste³:

a) *Credința* aparține „părții active a ființei noastre“. Pregătirea de a acționa nu este numai testul sau criteriul credinței, ci esența ei.

b) Conținutul credinței nu este necredința, ci îndoiala sau nesiguranța.

c) *Credința* este primară; îndoiala este „un postprodus și nu o tendință primitivă“. Fiind împins de cele mai puternice impulsuri să acționeze într-un fel oarecare, un animal ... reține orice indicație ce conduce spre un scop și stăruie asupra unui asemenea mijloc dacă se constată că se potrivește. Mai mult, există tendința de a depăși experiența reală și de a nu înceta atît timp cît nu se produce un eșec sau un control pozitiv⁴.

Dacă în sinteza naturalist-pragmatică la care ajunge Dewey se pot descifra cu ușurință influențele tezelor darwiniste, itinerarul său spiritual începe sub zodia ideilor hegeliene, care marchează puternic scrierile de început ale gînditorului american. Ideile hegeliene cunoscuseră o largă dezvoltare în Statele Unite prin grupul de la Saint Louis, Missouri, inițiat de emigrantul german Henry Brokmeyer, absolvent al studiilor universitare de la Brown University, unde a avut ca profesor

¹ Morris R. Cohen, *op. cit.*, pp. 229—230.

² Cf. Charles Sanders Peirce, *Collected Papers*, ed. by Charles Hartshorne and Paul Weiss, vol. V, Cambridge, 1934, pp. 7—8.

³ Cf. Max H. Fisch, *op. cit.*, p. 13. Vezi și Max H. Fisch, *Alexander Bain and the Genealogy of Pragmatism*, în: „Journal of the History of Ideas“, june 1954.

⁴ Vezi Alexander Bain, *The Emotions and the Will*, London, John W. Parker and Son, 1859, pp. IV, 568, 573, 580, 585.

pe F. H. Hedge. Printre promotorii grupului se numără William T. Harris și Denton J. Snider; un entuziast adept al filosofiei hegeliene este Walt Whitman, al cărui poem *Roaming in Thought* este subintitulat *After Reading Hegel*.

Mișcarea de la Saint-Louis își propunea să popularizeze gândirea marelui filosof german și să încerce o aplicare a ideilor sale la problemele specifice lumii noi. Astfel, Brokmeyer suprapune triada dialecticii hegeliene evenimentelor războiului civil — *teza*, dreptul abstract: secesioniștii din Sud; *antiteza*, moralitatea abstractă: aboliționiștii din Nord; *sinteza* statul etic: noua uniune a Statelor Americane — iar Snider o identifică în cadrul instituțiilor sociale — *teza*: familia; *antiteza*: proprietatea privată; *sinteza*: statul¹. În ceea ce îl privește pe W.T. Harris, acesta este preocupat în mod deosebit de teoria educației și mai târziu, în calitate de *United States Commissioner of Education* (1889 — 1906), va căuta să aplice în practică ideile grupului. Educația, consideră W. T. Harris, este procesul adoptării ordinii sociale în locul uneia care este a simplului capriciu animal. Este o renunțare la libertatea de moment în favoarea libertății eternității².

Rezonanța intelectuală a mișcării de la Saint-Louis poate fi apreciată și prin faptul că în localitățile învecinate au apărut câteva „Academii platonice“, dintre care mai cunoscută este cea din Jacksonville, Illinois de sub conducerea lui Hiram K. Jones, un fizician ce fondează în 1860 un *Plato Club*, al cărui succes duce la extinderea și transformarea sa în 1883 în *The American Akademe* cu organul de presă *Journal of the American Akademe*.

Extinderea ideilor grupului de la Saint Louis s-a realizat prin activitatea cunoscutei instituții *Concord Summer School of Philosophy and Literature* (1879 — 1888) de sub conducerea lui A. Bronson Alcott, F.B. Sanborn și W. T. Harris.

În 1867 grupul de la Saint-Louis fondează primul periodic american de filosofie, *The Journal of Speculative Philosophy* (1867 — 1893)³, sub direcția lui William Torrey Harris, revistă în care vor apărea și primele studii ale lui John Dewey: *The Metaphysical Assumptions of Materialism* (april 1882, XVI, pp. 208 — 213) și *The Pantheism*

¹ Vezi Denton J. Snider, *Social Institutions*, St. Louis, 1901, pp. 319—320, 331—334.

² Cf. Payson Smith, *In Appreciation of William T. Harris*, în: „The Educational Record“, XVII, 1936, p. 134.

³ O altă publicație editată de grupul de la Saint-Louis este *The Western Review of Education, Science, Literature and Art*.

of Spinoza (july 1882, XVI, pp. 249 — 257)¹. Faptul este semnificativ, căci, după cum subliniază Israel Scheffler, Dewey nu a ajuns la pragmatism asemenea lui James prin filosofii empiriști britanici, ci mai curînd prin Hegel, cu idealismul său dialectic, holistic².

În aceeași direcție, a apropierii de filosofia lui Hegel, o puternică influență exercită asupra lui Dewey profesorul său de la Johns Hopkins University, Baltimore, Maryland — George Sylvester Morris, fost student al lui Adolf Trendelenburg la Berlin.

Semnificația triadei hegeliene teză — antiteză — sinteză, poate fi identificată în efortul lui Dewey de a stabili o „secțiune de aur“ între concepte polarizante ca om — lume, individ — societate, muncă — timp liber, scientism — umanism, educație liberală — educație profesională, interes — efort, elev — curriculum, imaturitate — maturitate, activitate — cunoaștere, activitate — minte, autoritate — libertate, trup — suflet, datorie — interes, capital — muncă, experiență — cunoaștere, deprindere — cunoaștere, intern — extern, particular — general, practică — teorie, caracter — conduită, caracter — inteligență, disciplină — interes, cultură — eficiență, scop — mijloc, raționalism — empirism, gândire — cunoaștere, emoții — intelect, individualitate — instituționalism, metodă logică — metodă psihologică, metodă de învățămînt — obiect de învățămînt, fizic — psihic, acțiune — cunoaștere etc.

Metoda de cercetare utilizată de Dewey este una de tip hegelian (Eduard Lindeman o denumește metoda „mediei de aur“): analizînd orientări educaționale antitetice, ce exagerează importanța unuia sau altuia dintre conceptele fundamentale, Dewey pune față în față argumentele fiecărei orientări (teza — antiteza), reține, în urma unei interpretări critice, ceea ce este pozitiv în acestea și, în final, procedează la o sinteză nouă, îmbogățită și originală, a adevărilor parțiale.

Astfel, cercetînd raportul dintre copil și curriculum, Dewey reține argumentele celor două orientări opuse: școala centrată pe copil (child centered school) și școala centrată pe obiectul de învățămînt (subject

¹ O analiză pertinentă a acestor studii în Gérard Deledalle, *L'idée d'expérience dans la philosophie de John Dewey*, Université de Paris, Faculté des lettres et sciences humaines, Paris, P.U.F., 1966, pp. 4—10. Vezi și George Dykhuizen, *John Dewey: the Vermont Years*, în: „Journal of the History of Ideas“, XX, 1959, p. 537; Richard J. Bernstein, *John Dewey*, New York, Washington Square Press, 1966, pp. 26—27.

² Vezi Israel Scheffler, *Four Pragmatists. A Critical Introduction to Peirce, James, Mead, and Dewey*, International Library of Philosophy and Scientific Method, editor: Ted Honderich, New York, Humanities Press, 1974, p. 195.

centered school). Iată, structurat conform raționamentului hegelian, demersul interpretativ realizat de John Dewey:

a) *Teza*. Din perspectiva primei orientări, esența fenomenului educațional rezidă în copil ¹: copilul este punctul de plecare, centrul și finalul. Idealul este dezvoltarea și creșterea sa. Numai el constituie criteriul. Toate studiile sînt subordonate creșterii copilului... Scopul nu vizează cunoștințele sau informațiile, ci autorealizarea... De fapt, trebuie să ne plasăm lîngă copil și să plecăm de la el. El—și nu obiectul de studiu—este cel care determină atît calitatea, cît și cantitatea învățării.

b) *Antiteza*. Cealaltă orientare, ce își fixează atenția pe importanța curriculum-ului, subliniază că dimpotrivă ²:... studiile dezvăluie mărul, vastul univers cu toată bogăția și complexitatea sa de sensuri... în aceste studii se află un univers obiectiv de adevăr, justiție și ordine... studiile introduc o lume aranjată pe baza adevărului etern și general; o lume unde totul este măsurat și definit. ... Obiectul de studiu oferă scopul și determină metoda.

c) *Sinteza*. Rezolvarea adecvată a problemei conform punctului de vedere al lui John Dewey, care precizează ³: Să abandonăm noțiunea de obiect de studiu ca ceva fix și gata elaborat în sine, în afara experienței copilului; să încetăm să concepem experiența copilului ca ceva solid și fixat; să o privim ca ceva fluent, embrionic, vital; și numai atunci ne vom da seama că *copilul și curriculum-ul sînt numai două limite care definesc un singur proces*. Așa cum două puncte definesc o linie dreaptă, tot astfel și acest punct de vedere asupra copilului și faptele și adevărurile studiilor definesc instrucția (s. n. V.N.).

Rememorîndu-și evoluția spirituală, John Dewey precizează în legătură cu Hegel ⁴: dacă aș fi putut să fiu credincios unui sistem, aș crede totuși că există o mai mare bogăție și varietate a înțelegerii la Hegel decît la oricare alt filosof sistematic — deși, cînd spun acest lucru îl exclud pe Platon, care totuși a constituit lectura mea filosofică favorită.

¹ John Dewey, *The Child and the Curriculum. The School and Society*, Introduction by Leonard Carmichael, Phoenix Books, Chicago and London, The University of Chicago Press, 1974: *The Child and the Curriculum*, p. 9.

² Cf. *ibidem*, pp. 7—8.

³ *Ibidem*, p. 11.

⁴ Cf. John Dewey, *From Absolution to Experimentalism, in Contemporary American Philosophy. Personal Statements*, edited by George P. Adams and Wm. Pepperell Montague, New York, Russell and Russell, Inc., 1962, p. 21.

CONCEPTUL DE EXPERIENȚĂ

a. O perspectivă ontologică

CONCEPȚIA DARWINISTĂ NU ESTE REZUMATĂ DE DEWEY la acceptarea punctului de vedere evoluționist, la sublinierea faptului că viața, speciile, omul sînt determinări ale unui proces natural. Între ființă și natură, între ființă și mediul său înconjurător există o continuitate dinamică, are loc un fecund proces de interacțiune.

Totodată experiența, subliniază Dewey, este a naturii precum și în natură. Nu este experiență care este trăită, ci natură — pietre, plante, animale, boli, sănătate, temperatură, electricitate și așa mai departe. Lucrurile care interacționează în anumite feluri sînt experiențe; ele reprezintă ceea ce este trăit experiențial. Legate în diferite moduri cu un alt obiect natural — organismul uman — ele reprezintă *modul* în care lucrurile sînt ca atare ¹.

Experiența este continuă deoarece interacțiunea ființei vii și a condițiilor mediului înconjurător este implicată în însuși procesul vieții ². *Interacțiunea și continuitatea* reprezintă în concepția lui Dewey cele două caracteristici ale experienței, ele constituie aspectul lateral, respectiv longitudinal al acesteia.

În celebrul său articol, *The Reflex Arc Concept in Psychology* (1896) ³ — pe care conducerea publicației *Psychological Review* îl aprecia în 1943 drept studiul cel mai important ce a apărut în paginile revistei pînă la acea dată —, articol prin care Dewey pune bazele psihologiei funcționale, se subliniază faptul că arcul reflex nu este în realitate un răspuns la un stimul, ci un *circuit* în care nimic nu este distinct numai ca stimul și nimic distinct numai ca răspuns. Stimulul și răspunsul sînt doar

¹ Vezi J o h n D e w e y, *Experience and Nature*, New York, Dover, 1958, p. 4a.

² J o h n D e w e y, *Art as Experience*, New York, Minton, Balch and Company, 1934, p. 35.

³ J o h n D e w e y, *The Reflex Arc Concept in Psychology*, în „The Psychological Review“, III, 1896, pp. 357—370; reprodus în J o h n D e w e y, *Philosophy and Civilization*, New York, Minton, Balch and Company, 1931, pp. 233—248 sub titlul *The Unit of Behavior*.

funcții ale circuitului considerate separat prin abstracție¹. În mod similar Dewey refuză să considere organismul și mediul ca realități separate².

În ceea ce privește relația dintre organism și mediul său înconjurător, faptul de a aprecia că ființa trăiește în mediu nu exprimă esențialul. Ființa trăiește *prin* mediu, cu ajutorul acestuia, care devine astfel parte a experienței ei vitale. Mediul, precizează Dewey, consta în totalitatea condițiilor implicate în desfășurarea activităților unei ființe; în acele condiții care promovează sau împiedică, stimulează sau inhibă activitățile caracteristice unei ființe vii³.

Anumite funcții vitale, ca de exemplu respirația sau absorbția hranei reprezintă cazuri de integrare *directă* a ființei cu mediul, altele, precum circulația sîngelui sau stimularea sistemului nervos, constituie exemple ale unei integrări *indirecte*. Ceea ce caracterizează însă toate funcțiile organice este faptul ca ele reprezintă în ultimă instanță interacțiuni — directe sau indirecte — ale unor energii intraorganice și extraorganice; în consecință, subliniază Dewey, viața impune o cheltuială de energie ce nu poate fi recuperată decît în urma unei *activități* a ființei în direcția acumulării de energie din mediu. Procesele vitale apar astfel ca fiind rezultante ale unei relații de *integrare* dintre organism și mediul său înconjurător⁴. Atîta timp cît există, ființa luptă pentru a folosi energiile din jurul său în propriul ei avantaj.

¹ Asupra teoriei arcului reflex la Dewey vezi și Carl Murchison (ed.), *A History of Psychology in Autobiography*, vol. 3, Worcester, Mass. Clark University Press, 1939, în special Angell; Gérard Deledalle, *L'idée d'expérience dans la philosophie de John Dewey*, Université de Paris, Faculté des lettres et sciences humaines, Paris, P.U.F., 1966, pp. 165—167; Patrick J. Capretta, *A History of Psychology in Outline. From its Origins to the Present*, A Delta Book, New York, Dell Publishing Co., Inc., 1967, p. 140 — 141; Ernest R. Hilgard, Gordon H. Bower, *Teorii ale învățării*, București, Editura didactică și pedagogică, 1974, pp. 284—286.

² Vezi și Gérard Deledalle, *La pédagogie de John Dewey. Philosophie de la continuité*, Faits et doctrines pédagogiques, collection dirigée par Maurice Debesse, Paris, Les Éditions du Scarabée, 1965, pp. 27—33.

³ Cf. John Dewey, *Democrație și educație. O introducere în filosofia educației*. Studiu introductiv, tabel cronologic, note și comentarii de Nicolae Sacaliș și Viorel Nicolescu, Col. Lucrări fundamentale, București, Editura didactică și pedagogică, 1972, pp. 21, 12.

⁴ Vezi analiza lui John Dewey, în *Logic: The Theory of Inquiry*, New York, Henry Holt and Company, 1938, p. 25. Vezi și John Dewey, *Logique. La théorie de l'enquête*, Présentation et traduction de Gérard Deledalle, Publications de l'Université de Tunis,

Există, fără îndoială, o lume naturală care nu intră în nici o relație cu experiența ființei, o lume naturală independentă de organism, aceasta însă nu reprezintă un mediu pentru acesta. Mediul înconjurător circumscris unui organism capătă dimensiuni corespunzătoare trăsăturilor definitorii ale acestuia. Mediul unui animal locomotor diferă de cel al unei plante, cel al unui pește de cel al unei păsări. Diferența fundamentală nu constă în faptul că peștele viețuiește în apă, iar pasărea în aer, ci se referă la diferența modurilor specifice prin care respectivele organisme interacționează cu mediul lor natural. Funcțiile caracteristice ale acestor viețuitoare, scrie Dewey, sînt ceea ce sînt datorită modului particular în care apa și aerul sînt incluse în activitățile lor respective ¹.

Interacțiunea dintre organism și mediu se desfășoară la nivele diferite: fizico-chimic, psiho-fizic, social. Acestea marchează ceea ce Dewey definește drept „caracterul generic” al experienței ². „Caracterul generic” al experienței organice simple se rezumă la primele două tipuri de interacțiuni, experiența se limitează la o matrice biologică. Apariția lui homo sapiens a introdus o nouă matrice existențială, o altă dimensiune a experienței, o altă categorie de natură — aceea de social, de cultural, cum o mai denumește Dewey ³.

Interrelațiile dintre om și mediu nu se restrîng la cele de ordin fizic, biologic. Mai mult chiar, reacțiile de ordin pur fizic sînt puține și ne-reprezentative pentru experiența umană. Căci deși, de exemplu, omul tresare atunci cînd aude un zgomot puternic, lumea sunetelor reprezintă însă pentru el lumea cuvîntului ⁴, lumea muzicii. A vorbi, a citi, a exersa o artă — artă industrială, arte frumoase, artă politică —, scrie Dewey, sînt exemple de modificări practicate în inima organismului biologic de către mediul cultural ⁵. Totodată, observă Dewey, activități animale ca a mîncă, a bea, a-și căuta hrana, a se împerechea etc.,

Faculté des Lettres et sciences humaines, 6^e série: Philosophie, volume II, Paris, P.U.F., 1967, p. 83; J o h n D e w e y, *Logica, teoria dell'indagine*, Traduzione di Aldo Visalberghi, Reprints Einaudi, Torino, Giulio Einaudi editore, 1974, volume primo, pp. 38—39.

¹ *Ibidem*, pp. 25—26; trad. fr., pp. 84; trad. it., p. 39.

² Vezi G a i l K e n n e d y, *Le pragmatisme*, în M. F. S c i a c c a (sous la direction), *Les grands courants de la pensée mondiale contemporaine*, vol. I, *Les tendances principales*, partea I, Milan, Marzorati, p. 99.

³ Vezi J o h n D e w e y, *The Inclusive Philosophic Idea*, în *John Dewey, Philosophy and Civilization*, London, Putnam, 1933, pp. 81—82.

⁴ Pentru analiza locului și funcției limbajului în cadrul mediului cultural să se vadă J o h n D e w e y, *Logic: The Theory of Inquiry*, op. cit., p. 45 ș.u.; trad. fr. cit., p. 105 ș.u.; trad. it. cit., p. 63 ș.u.

⁵ Cf. *ibidem*, p. 43; trad. fr., p. 102; trad. it., p. 60.

dobîndesc proprietăți noi. A mânca devine o sărbătoare și o ceremonie a grupului; procurarea hranei devine arta de a cultiva pămîntul și de a face schimburi; împerecherea trece în instituția familiei¹. Toate aceste modificări explică transformarea comportamentului „pur organic” într-un comportament caracterizat prin proprietăți intelectuale, prin proprietăți logice.

„Cultura”, remarcă Dewey, și tot ceea ce cultura implică în opoziție cu natura este o condiție și un produs al limbajului. Dat fiind că limbajul este singurul mijloc de a păstra și de a transmite generațiilor care se ridică aptitudini *dobîndite*, informații și deprinderi *dobîndite*, cultura este un produs al limbajului. Dar, dat fiind faptul că semnificația și sensul evenimentelor diferă de la un grup cultural la altul, cultura este de asemenea o condiție a limbajului².

Referindu-se la mediu, Dewey precizează în *Democrație și educație*³: cuvîntul „mediu”, „ambianță”, înseamnă ceva mai mult decît lucrurile care îi înconjură pe indivizi. Ele înseamnă *continuitatea* specifică a lucrurilor din jur împreună cu propriile lor tendințe active. O făptură neînsușită face parte desigur în permanență din mediul său; evenimentele care au loc nu constituie însă un mediu decît în sens metaforic, deoarece nici un element anorganic nu poate fi receptiv la influențele exercitate asupra sa. Pe de altă parte, unele lucruri, deși depărtate în timp și în spațiu de o anumită ființă vie, în special de o anumită ființă umană, pot forma mediul acestora în mod mai real chiar decît unele din lucrurile care sînt aproape de ea. *Lucrurile care determină schimbări la om constituie adevăratul său mediu* (s.n. V.N.). Deoarece din perspectiva experienței, ființa și mediul nu delimitează două entități substanțial diferite, Dewey — într-un studiu publicat în 1945 în colaborare cu A.F. Bentley, *A Terminology for Knowings and Knowns*⁴ — va înlocui termenul de interacțiune, care, apreciază el, lasă loc unei interpretări dualiste (inter-acțiune), cu cel de *tranzacție*, de *experiență tranzacțională*. *Experiența este o tranzacție—tranzacția este o situație în devenire continuă, calitativ unificată, în care se distinge un organism și un mediu*⁵.

¹ Cf. *ibidem*, p. 57; trad. fr., p. 117; trad. it., p. 77.

² Cf. *ibidem*, p. 56; trad. fr., p. 117; trad. it., p. 77.

³ Cf. John Dewey, *Democrație și educație*. O introducere în filosofia educației, op. cit., p. 12.

⁴ În: „Journal of Philosophy”, april 26, 1945, XLII, pp. 225—247; retipărit în John Dewey, Arthur F. Bentley, *Knowing and the Known*, Boston, The Beacon Press, 1949, pp. 47—78.

⁵ Vezi John Dewey, *Conduct and Experience*, în Carl Murchinson (ed.), *Psychologies of 1930*, Worcester, Mass., Clark University Press; în John Dewey, *Philosophy and Civilization*, New York, Minton, Balch and Company, 1931, p. 252.

Situația semnifică contextul implicațiilor unei experiențe căci, după cum observă filosoful american, nu avem niciodată experiențe și nici nu ne formăm niciodată judecăți în legătură cu obiecte și evenimente izolate, ci numai în conexiune cu un întreg contextual ¹.

Unitatea experienței, echilibrul dintre organism și mediu, are un caracter instabil datorită posibilității apariției unui dezechilibru în cadrul acestei tranzacții care este viața. Geneza dezechilibrului dintre organism și mediu rezidă în faptul că obiectele experienței au un statut cu dublu rol: ca existențe individualizate, distincte, cât și ca părți implicate într-o continuitate de interacțiuni. Datorită acestei capacități duale, remarcă Dewey, ele devin problematice. În mod imediat și direct ele sînt ceea ce sînt; dar ca tranzacții și posibilități ale experiențelor ulterioare ele sînt nesigure. Există un răspuns divizat — continuă Dewey —; o parte a activității organice este îndreptată spre ele ca fiind ceea ce imediat ele sînt și o parte este îndreptată spre ele ca fiind mijloace tranzitive ale altor obiecte. Noi reacționăm la ele atît ca finalități, cît și ca moduri pregătitoare — și cele două reacțiuni nu se armonizează ².

Lumea are deci conform concepției lui John Dewey un caracter aleatoriu. Nu este astfel întîmplător că cel de al zecelea capitol al lucrării *Experience and Nature* analizează existența ca stare precară și stabilă ³. Problema crucială a existenței ființei umane este centrată astfel pe relația ce are loc în cadrul naturii între necesar și contingent, între ceea ce se repetă și ceea ce variază, între ceea ce e sigur și ceea ce este aleatoriu. Viața apare astfel pentru Dewey cu un ritm continuu de dezechilibrare și de restaurări ale echilibrului ⁴; experiența este *mișcarea echilibrului neechilibrat al lucrurilor* (the moving unbalanced of things).⁵ Și, subliniază Dewey, este normal să fie așa deoarece o lume complet dăruită aventurii ar fi o lume fără aventuri; numai o lume vie poate găsi loc pentru moarte ⁶.

¹ John Dewey, *Logic: The Theory of Inquiry*, op. cit., p. 66; trad. fr. cit., p. 128; trad. it., cit., p. 89.

² John Dewey, *The Supremacy of Method*, în Max H. Fisch (ed. gral.) ș.a., op. cit., p. 353.

³ Vezi John Dewey, *Experience and Nature*, Chicago, Open Court Publishing Company, 1925; ediție nouă, New York, W. W. Norton and Company, 1929; reeditare New York, Dover Publications, 1958. Vezi și John Dewey, *Existence as Precarious and Stable*, în *The Philosophy of John Dewey*, op. cit., pp. 277—300.

⁴ Cf. John Dewey, *Logic: The Theory of Inquiry*, New York, Henry Holt and Company, 1938, p. 27; trad. fr. cit., p. 85; trad. it. cit., p. 41.

⁵ Cf. John Dewey, *Experience and Nature*, New York, W. W. Norton and Co., 1929, p. 420.

⁶ *Ibidem*, pp. 47—48.

Nici o anarhie completă, nici o ordine și necesitate completă nu caracterizează deci natura. Dincolo de un anume contingent, nici o predicție și nici un control inteligent nu mai apar ca posibile și necesare; dincolo de o anume uniformitate, știința și acțiunea inteligentă nu sînt postulate ca posibile. Deși *schimbarea* în cadrul naturii este o trăsătură de bază a acesteia, ea variază în ritmul său, permițînd destulă stabilitate pentru obținerea unui produs și îngăduind astfel controlul, și destulă nesiguranță și instabilitate pentru a permite orientarea și conducerea ¹.

Pentru Dewey fiecare existență este un eveniment ². Natura, care după cum am văzut, nu este concepută ca avînd o structură fixă și absolut permanentă cunoaște două tipuri de schimbări: o schimbare relativ lentă și ritmică, pentru care Dewey a utilizat termenul de *structură* și alta rapidă și neregulată, denumită de el *proces* ³. În ontologia naturalistă a lui Dewey aceste concepte, sau mai curînd conținutul lor particular, joacă un rol fundamental. După cum afirmă Dewey, lumea în care noi trăim este un amestec impresionant și irezistibil de capacități, de plenitudine consistentă, ordine, repetări — care fac posibile predicția și controlul, și particularități, ambiguități, posibilități nesigure, procese care înaintează spre consecințe pînă acum încă nedeterminate ⁴.

Calitățile, continuă Dewey, au defecte drept condiții necesare ale desăvîrșirii lor; mijloacele adevărului sînt cauzele erorii; schimbarea dă sens permanenței și repetarea face posibilă noutatea... numai o lume vie poate include moartea ⁵.

Foamea, exemplifică Dewey, constituie un dezechilibru în cadrul experienței ce instituie o *nevoie*, o *trebuință*, care impune cercetare și explorare în direcția restaurării unei relații integrate. *Relația integrată*, în concepția gînditorului american, nu semnifică o simplă restaurare a echilibrului organic anterior, echilibrul pe care ea îl desemnează

¹ Vezi Paul K. Conkin, *Puritans and Pragmatists. Eight Eminent American Thinkers*, New York, Toronto, Dodd, Mead and Company, 1968, p. 359. Asupra filosofiei pragmatiste a schimbării vezi și Persons Stow, *American Minds. A History of Ideas. The lively and illuminating story of american thought from puritan beginnings to our present-day culture*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1960, pp. 394—395.

² Cf. John Dewey, *Experience and Nature*, Chicago, Open Court Publishing Company, 1925, p. 71.

³ Vezi Joseph L. Blau, *Men and Movements in American Philosophy*, Prentice-Hall Philosophy Series, Editor: Arthur E. Murphy, Englewood Cliffs, N. Y., Prentice-Hall, Inc., 1963, p. 348.

⁴ Cf. John Dewey, *op cit.*, p. 47.

⁵ Cf. *Ibidem*, pp. 47—48.

este compatibil cu schimbările ce se produc în organism și în mediu în urma unei experiențe.

Matricea culturală a ființei umane creează, după cum am arătat, un conținut diferit — mult mai complex față de cel al nivelului biologic — problemelor implicate în rezolvarea relației integrate a acesteia cu mediul. Dacă într-o abstracție teoretică problema apare ca fiind aceeași, substanța ei este însă radical diferită. În mediul cultural condițiile fizice sînt modificate de un complex de obiceiuri, tradiții, ocupații, interese, intenții etc. Modurile de răspuns, de adaptare, de restabilire a relației integrate se transformă în consecință. După cum remarcă Dewey, experiența reprezintă o relație tranzactivă între un organism sensibil și mediul său, un mediu care este atît uman, cît și fizic, care include materialele tradiției și instituțiilor, ca și ambianța locală ¹.

Matricea biologică și cea culturală reprezintă însă un tot unificat în cadrul căruia ființa umană constituie un element, într-adevăr un element care dispune de gîndire și este capabil de a interveni și reconstitui echilibrul experiențial atunci cînd acesta este afectat.

În analiza existenței, Dewey substituie noțiunii de substanță conceptul de *eveniment* care desemnează o *continuare*, o *urmare* (on going).

Reținînd unul din exemplele de dezechilibru oferite de Dewey, cel referitor la foame, înregistrăm analiza sa ²:

Tulburarea este rezultatul unei lipse de adaptare perfectă a diverselor funcțiuni organice. Funcția digestiei nu răspunde cererilor care îi sînt adresate direct prin sistemul circulator care transportă la toate organele, ocupate cu îndeplinirea altor funcțiuni, alimentele regeneratoare, nici cererilor indirecte ale activității motorii. Se instalează o stare de tensiune care este o stare reală (nu un simplu sentiment) de indispoziție și instabilitate organică. Această stare de tensiune (care definește nevoia, trebuința) se transformă în căutarea a ceea ce va reinstaura echilibrul. În organismele inferioare ea se exprimă prin mișcările periferice de expansiune și de contracție pe care le face organismul pentru a ingera alimentele. Alimentele pun în mișcare activități intraorganice care conduc la reinstalarea echilibrului, care, întrucît reprezintă sfîrșitul unei stări de tensiuni anterioare, constituie o împlinire.

... Dacă luăm ca exemplu căutarea hranei la organismele superioare, apare limpede faptul că aceasta conduce organismul spre un mediu care diferă de mediul vechi și că însușirea hranei în condiții noi implică o modificare a organismului. *Forma* relației,

¹ Vezi John Dewey, *Art as Experience*, Capricorn Edition, New York, 1958, p. 246.

² Cf. John Dewey, *Logic: The Theory of Inquiry*, op. cit., pp. 27—28; trad. fr. cit., pp. 85—87; trad. it. cit., pp. 41—43.

a interacțiunii, este restabilită, dar nu și identitatea condițiilor. Dacă nu recunoaștem acest fapt, dezvoltarea apare ca anormală sau cel puțin ca neobișnuită, în timp ce ea constituie caracterul esențial al activităților vitale. Nevoia (trebuința) rămîne un factor constant, dar ea își schimbă calitățile. Odată cu schimbarea trebuinței se produce o schimbare în activitățile de explorare și de căutare, această schimbare este urmată de o schimbare a realizării sau satisfacerii. Tendința conservatoare este fără îndoială puternică; există o tendință de a da înapoi. Dar, cel puțin la organisme cele mai complexe, activitatea de căutare implică modificarea vechiului mediu, chiar dacă numai printr-o schimbare de conexiune între organism și mediu. Capacitatea de a produce și de a menține o schimbare a modului de adaptare ca răspuns la noile condiții este izvorul acelei dezvoltări mai vaste numită evoluție organică. Aceasta este adevărat mai ales pentru organisme umane. Activitățile întreprinse pentru a satisface nevoile schimbă atît de mult mediul încît se manifestă noi nevoi, nevoi care cer la rîndul lor noi schimbări în activitățile organice care le satisfac; și așa mai departe într-un lanț, virtual fără sfîrșit.

Deși este ușor de remarcat că experiența, așa cum este concepută de Dewey, se caracterizează în primul rînd prin elemente relaționale de factură epistemologică, totuși aspectele ontologice ale conceptului sînt deopotrivă de evidente. Natura reprezintă în gîndirea lui Dewey un termen final. Ea desemnează și conține întreaga realitate. Natura este în concepția filosofului american un flux de evenimente ce permite orice experiență, căci prin definiție o experiență nu poate fi nonnaturală.

b. O perspectivă epistemologică

NUMAI ÎN FIINȚA UMANĂ NATURA A REALIZAT CONȘTIINȚA de sine. În consecință, orice afirmație generală despre natură trebuie să aibă în vedere experiența umană, să se sprijine pe aceasta.

O caracteristică esențială a experienței umane este faptul că în cadrul ei homo sapiens cîștigă treptat posibilitățile ce îi îngăduie să transforme, în cursul experienței, mediul său înconjurător. Experiența umană este o experiență *activă*, care are drept trăsătură definitorie caracterul *reconstructiv*. Vechiul dicton scolastic *Operari sequitur esse* se transformă în opusul său: *Esse sequitur operari*.

De asemenea ceea ce distinge experiența umană este caracterul ei reflexiv și inteligent; dealtfel în timp ce din perspectiva naturii experiența constă în perceperea continuității, din punctul de vedere al lui homo sapiens experiența se reliefează îndeosebi prin sesizarea dezechilibrului.

Experiența umană, experiența reflexivă este echivalentă pentru Dewey cu *gîndirea*¹. Gîndirea și rațiunea, precizează Dewey, nu sînt puteri specifice; reflecția este un eveniment natural ce are loc în natură, un proces continuu de reorganizări temporale ce au loc în una și aceeași lume a lucrurilor experienței². În termenii teoriei darwiniste gîndirea este văzută de Dewey ca un produs al evoluției speciilor, homo sapiens cîștigînd acest instrument specific de adaptare în urma unui lung proces de evoluție și selecție. O minte pură, separată de natură reprezintă pentru Dewey pur și simplu un miracol.

Cercetarea experienței umane îi relevă lui Dewey faptul că potrivit gradului de reflecție încorporat în ele pot fi distinse două tipuri de experiență: o experiență bazată pe metoda încercării și erorii, în care analiza cognitivă este elementară și o experiență prin excelență reflexivă, ce celebrează actul inteligent al cunoașterii. Accentul deosebit ce îl pune filosofia pragmatică pe actul gîndirii conduce pe Joseph L. Blau la a defini pragmatismul drept o încercare de a explica în termeni empirici locul gîndirii și cunoașterii în lume³.

În infinita sa evoluție, natura a realizat inteligența, care permite reflectarea scopului și a cauzalității. *Măsura valorii* unei experiențe, remarcă Dewey, rezidă în înțelegerea raporturilor sau a continuităților către care ea ne conduce. Experiența cuprinde cunoaștere⁴. Iar cunoașterea, scrie Dewey, ne permite să adaptăm mediul nevoilor noastre și ne permite de asemenea să adaptăm scopurile și dorințele noastre situației în care trăim⁵.

Trebuie subliniat faptul că pentru Dewey experiența este inițial o problemă cu caracter activ-pasiv, inițial ea nu este cognitivă. Din punct de vedere activ, apreciază el, experiența constituie o *încercare*; din punct de vedere pasiv, experiența înseamnă *efect*.

¹ Vezi în acest sens J o h n D e w e y, *Democrație și educație. O introducere în filosofia educației*, Studiu introductiv, tabel cronologic, note și comentarii de N i c o l a e S a c a l i ș și V i o r e l N i c o l e s c u, Col. Lucrări fundamentale, București, Editura didactică și pedagogică, 1972, în special cap. 11 — *Experiența și gîndirea*, pp. 121—132; J o h n D e w e y, *How we Think*, Boston, D.C. Heath and Company, 1910, trad. fr. de O. D e c r o l y, *Comment nous pensons*, Bibliothèque de Philosophie scientifique, dirigée par le dr. G u s t a v e L e B o n, Paris, Ernest Flammarion, Editeur, 1925.

² Vezi J o h n D e w e y, *Experience and Nature*, Chicago, Open Court Publishing Company, 1925, pp. 67—68.

³ Cf. J o s e p h L. B l a u, *op. cit.*, p. 233.

⁴ Cf. J o h n D e w e y, *Democrație și educație. O introducere în filosofia educației*, *op. cit.*, p. 122.

⁵ Cf. *ibidem*, p. 291.

Acolo unde există reflecție, subliniază Dewey, există fără îndoială și o anume stare de nesiguranță. Scopul gândirii este să ajute la obținerea unei concluzii, să proiecteze încheierea posibilă pe baza datelor existente. Întrucât situația în care apare gândirea are caracterul de îndoială, gândirea este un *proces de cercetare*, de căutare în miezul lucrurilor (s.n.V.N.)¹.

Știința, scrie în continuare Dewey, este întotdeauna secundară și instrumentală față de actul cercetării. Aceasta este o căutare, o urmărire a unui fenomen pe care încă nu-l cunoaștem. Vorbim uneori ca și cum „cercetarea originală” ar fi o prerogativă specială a oamenilor de știință sau cel puțin a studenților avansați. Însă orice gândire este o cercetare și orice cercetare este înnăscută, originală pentru cel care o finalizează, chiar dacă nici o persoană din lumea aceasta nu se îndoiește de ceea ce încă mai caută².

Definind gândirea reflexivă, Dewey precizează faptul că aceasta este rezultatul unui *examen amănunțit, prelungit, precis*, al unei credințe date sau al unei forme ipotetice a cunoștințelor, examen efectuat în lumina argumentelor care se sprijină pe acestea și a concluziilor la care ele ajung³.

Într-o analiză ulterioară a conceptelor, Dewey va substitui termenului de gândire pe cel de *anchetă* sau *cercetare*, care ar defini mai exact experiența de tip reflexiv. Actul experiențial al cunoașterii, așa cum este explicat de Dewey are un caracter net experimental. Rezumându-și teoria sa asupra obiectului el scrie în această privință⁴: toate formele logice (cu proprietățile lor caracteristice) apar în cursul anchetei și se raportează la controlul anchetei, control instituit pentru ca ancheta să poată ajunge la aserțiuni garantate. Din punctul de vedere exprimat de Dewey, această concepție nu implică numai faptul că noi descoperim sau punem în lumină forme logice atunci când ne îndreptăm reflexia asupra procedeele obișnuite ale anchetei. Este de la sine înțeles că aceasta este semnificația sa principală; dar ea implică de asemenea faptul că formele logice își au *originea* lor în operațiile anchetei; sau, pentru a fi mai preciși, ea implică faptul că în timp ce ancheta asupra anchetei este *causa cognoscendi* a formelor logice, ancheta primă este ea însăși *causa essendi* a formelor pe care ancheta asupra anchetei le descoperă. După cum remarcă Guy W. Stroh, Dewey refuză să accepte orice ruptură dintre logică și viață, intelect și experiență. El nu poate concepe o experiență umană neintegrată gândirii logice, deoarece gândirea

¹ Cf. *ibidem*, pp. 128—129.

² Cf. *ibidem*, p. 129.

³ Cf. John Dewey, *Comment nous pensons*, op. cit., p. 21.

⁴ Cf. John Dewey, *Logic: The Theory of Inquiry*, op. cit., pp. 3—4; trad. fr. cit., p. 60; trad. it. cit., p. 12.

logică este în întregime *naturalistă* în contextul său, *instrumentală* în activitățile sale și *experiențială* în relație cu existența¹.

Cunoașterea (ancheta) reprezintă instrumentul prin care ființa umană restabilește continuitatea experienței — echilibrul ei cu mediul — atunci când apare o situație problematică, indeterminată, o stare de temporar dezechilibru. Așa cum este definită de Dewey *ancheta este transformarea controlată sau dirijată a unei situații indeterminate într-o situație care este în așa fel determinată în distincțiile și relațiile ei constitutive încât convertește elementele situației originale într-un tot unificat*².

Actul experiențial al cunoașterii, al gândirii, schema anchetei are în concepția lui Dewey următoarea structură logică³:

1) *Antecedenta anchetei: existența unei situații indeterminate, a unei dificultăți*, a unui dezechilibru ce afectează relația integratoare dintre ființă și mediu. Pentru a exprima caracterul de indeterminare al unei situații Dewey menționează o serie întreagă de termeni echivalenți: *situație perturbată, ambiguă, confuză, plină de tendințe contradictorii, obscură etc.* Acești termeni disting, însă, totodată subtile diferențe de nuanță: o *situație confuză* este o situație a cărei soluție este imprevizibilă; o *situație obscură* este o situație ale cărei consecințe ultime nu pot fi percepute clar în timpul evoluției ei; o *situație contradictorie* este o situație care tinde să provoace reacții dezordonate⁴.

Caracterul problematic al unei situații își găsește geneza într-o serie de aspecte experiențiale cum ar fi: adaptarea mijloacelor la scop, iden-

¹ Vezi Guy W. Stroh, *American Philosophy from Edwards to Dewey: An Introduction*, Princetown, New Jersey, Toronto, London, Melbourne, D. Van Nostrand Company, Inc., 1968, p. 247.

² Cf. John Dewey, *op. cit.*, pp. 104—105; *trad. fr. cit.*, p. 169; *trad. it. cit.*, p. 135.

³ Vezi în acest sens: John Dewey, *How we Think*, *op. cit.*, pp. 72, 100—106; *trad. fr. cit.*, pp. 95—106; John Dewey, *Logic: The Theory of Inquiry*, *op. cit.*, pp. 105—119; *trad. fr. cit.*, pp. 169—185; *trad. it. cit.*, pp. 135—153; John Dewey, *Democrație și educație. O introducere în filosofia educației*, *op. cit.*, cap. 11. *Experiență și gândire*, pp. 121—132.

Pentru analiza schemei anchetei la Dewey vezi și: Gérard Deledalle, *La théorie de l'enquête et le problème de la vérité*, în John Dewey, *Logique. La théorie de l'enquête*, *op. cit.*, pp. 9—49; John A. Moutant, *John Dewey*, în M. F. Sciacca (sous la direction), *Les grands courants de la pensée mondiale contemporaine*, Milan, Marzorati, 1964, vol. III, *Portraits*, partea I, pp. 446 și urm.; Darnell Rucker, *The Chicago Pragmatists. Dewey, Ames, Angell, Mead, Tufts, Moore*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1969, pp. 54—55.

⁴ Vezi John Dewey, *Logic: The Theory of Inquiry*, *op. cit.*, pp. 106—107; *trad. fr. cit.*, p. 171; *trad. it. cit.*, p. 138.

tificarea caracterului unui obiect, explicarea unui eveniment neprevăzut. Astfel, de exemplu, într-o situație ce impune adaptarea mijloacelor la scop formularea problemei se circumscrie la necesitatea de a descoperi termenii intermediari care, intercalați între scopul îndepărtat și mijloacele de care se dispune, realizează un acord. Evident, situația indeterminată poate fi atât individuală, cât și socială.

Așa cum o concepe Dewey, schema anchetei nu trebuie identificată cu o simplă succesiune de operații mentale. Astfel, un fermier nu poate obține de pe terenul său cereale dacă el nu-l plantează și nu-l muncește; nici cerealele și nici munca nu reprezintă evenimente „mentale“. Interacțiunea organică devine însă anchetă în situația anticipării unor consecințe existențiale. Gîndirea este pentru Dewey discernerea raportului dintre ceea ce încercăm să facem și ceea ce se întîmplă drept consecință¹.

2) *Instituirea unei probleme sau definirea dificultății*. O situație instabilă sau indeterminată este o situație problematică. În cursul anchetei operațiile de analiză și de anticipare conjuncturală conduc la identificarea unei probleme a problemei care constituie cauza dezechilibrului experienței. O problemă echivalează cu transformarea parțială a unei situații problematice într-o situație determinată. După cum spune Dewey, fără a avea o problemă se tatonează în obscuritate, în timp ce o problemă bine pusă este pe jumătate rezolvată.

Situația indeterminată, apreciază Dewey, este produsul unor cauze existențiale, ca în exemplul instabilității organice a foamei. Aceste situații prin ele însele reprezintă aspecte precognitive și condiții necesare pentru operațiile cognitive ulterioare.

3) *Determinarea soluției problemei, existența unei explicații sugerate sau a unei soluții posibile*. Formularea unei probleme autentice, condiție necesară pentru evoluția anchetei spre soluție, impune cercetarea elementelor constitutive ale situației; o situație total indeterminată nu poate fi redusă la o problemă. Analiza unei situații reliefează faptul că aceasta este alcătuită din *factori determinați*, care trebuie identificați și observați, și din *factori nedeterminați*, dar care constituie elemente observabile. Aceste observații, precizează Dewey, reprezintă „elementele problemei“.

Analiza condițiilor factuale ale problemei sugerează o soluție posibilă, o *idee* ce marchează o posibilitate. Ideile, scrie Dewey, sînt consecințe anticipate (previziuni) a ceea ce se va împlini atunci cînd anumite

¹ Cf. J o h n D e w e y, *Democrație și educație. O introducere în filosofia educației*, op. cit., p. 126.

operații vor fi efectuate ținând seama de condițiile observate¹; sînt anticipări ale unei continuități sau legături dintre o activitate și ale unei consecințe care încă nu s-a manifestat². Ele prevăd rezultate posibile, lucruri *de făcut*, nu fapte (lucruri deja făcute). Deducția este întotdeauna o invazie, un salt din ceea ce este cunoscut în necunoscut³. Apariția ideilor — sugerarea semnificațiilor și postularea soluțiilor — are loc într-o strînsă corelație cu observarea faptelor. Observarea faptelor suplimentează și adîncește elementele problemei, drept urmare ideea se îmbunătățește calitativ și în consecință operațiile de observație și execuție — necesare rezolvării unei situații — devin mai perfecționate. După cum subliniază Joseph L. Blau funcția creativă a ideilor se manifestă prin reconstrucția elementelor existente în o situație într-o combinație nouă, care satisface mai bine nevoile umane⁴. Trebuie precizat faptul că Dewey face distincție între *sugestii* și *idei*, în sensul că primele ar constitui un fel de „idei vagi“ care deși pot deveni stimuli pentru dirijarea activităților reale nu au un statut logic; totodată orice idee începe prin a fi doar o sugestie.

Ca element de cunoaștere, apreciază Dewey, ideea reprezintă: a) un mod de a gândi *obiectele* însă b) numai un *mod de a gândi*⁵; ideile reprezintă „obiectele mentale“, ipoteze de lucru ce transformă realitatea. Caracterul *instrumental* al ideilor este astfel evident. Pentru John A. Maurant, ideile, așa cum apar ele în concepția lui Dewey, pot fi considerate din trei puncte de vedere: a) ca ipoteze ce sînt condițional acceptate, ca supoziții; b) ca proprietăți ale lucrurilor sau evenimentelor și c) ca desemnînd concepții elaborate ce permit generalizarea cunoașterii⁶. În ceea ce îl privește pe Dewey, el subliniază că *instrumentalismul* este o încercare de a constitui o teorie logică precisă a conceptelor, a judecăților și inferențelor în variatele lor forme, luînd în considerare în primul rînd modul în care gîndirea funcționează în determinările experimentale ale consecințelor viitoare. În acest sens instrumentalismul

¹ Cf. J o h n D e w e y, *Logic: The Theory of Inquiry* op. cit., p. 109, trad. fr. cit., p. 174, trad. it. cit., p. 141.

² Cf. J o h n D e w e y, *Democrație și educație. O introducere în filosofia educației*, op. cit., p. 140.

³ *Ibidem*, p. 138.

⁴ Vezi J o s e p h L. B l a u, op. cit., p. 234.

⁵ Vezi J o h n D e w e y, *Notes on Logical Topics, II. The Meanings of The Term „Idea“*, în: „Journal of Philosophy“, march 31, 1904, I, pp. 175—178. Apud G é r a r d D e l e d a l l e, *L'idée d'expérience dans la philosophie de John Dewey*, Université de Paris, Faculté des lettres et sciences humaines, Paris, P.U.F., 1966, p. 253.

⁶ J o h n A. M o u r a n t, op. cit., p. 448. Asupra caracterului instrumental al cunoașterii vezi și J o h n D e w e y, *The Quest for Certainty*, New York, Minton, Balch and Co., 1929, pp. 295—298.

nu este o teorie ce vizează dispoziția și satisfacția personală în cunoaștere, ci are în vedere obiectele specifice ale științei¹.

4) *Raționamentul, elaborarea rațională a unei idei, a unei ipoteze experimentale.* Gîndirea, scrie Dewey, este intuirea precisă și deliberată a conexiunilor dintre ceea ce se face și consecințele care rezultă. Proiectarea consecințelor, după cum am văzut, echivalează cu construcția unei soluții ipotetice. Pentru a perfecționa această ipoteză, subliniază gînditorul american, condițiile existente trebuie examinate cu grijă și dezvoltate implicațiile ipotezei — operație denumită *raționament* (s.n.V.N.)².

În acest moment al anchetei rolul matricei culturale și în special al limbajului este preponderent; în cursul raționamentului ipoteza este cercetată în funcție de sistemul de semnificații al omului printr-o operație ce manipulează cu simboluri.

În domeniul nonexistențial Dewey utilizează categoriile de *simbol* și *semnificație*, în cel existențial de cel de *semn* și *sens*³.

În cadrul limbajului existențele fizice operează în virtutea unei capacități de *reprezentare* sau de *semnificație*, ce se regăsește în *cuvînt*, care este investit cu valoare de *simbol*, de *semn artificial*. Astfel, de exemplu, în timp ce, ca semn artificial cuvîntul românesc „fum“ poate desemna în altă limbă o altă realitate existențială, ca existență reală fumul este un *semn natural* pentru foc, după cum norii sînt semnul natural al unei ploi probabile. Pentru a marca diferența dintre semnele artificiale și cele naturale, Dewey utilizează de regulă categoriile de simbol, pentru a desemna pe primele și de semn pentru cele din urmă.

Pentru a evidenția diferența dintre semn-sens și simbol-semnificație, Dewey preia exemplul citat de Odgen și Richards în *The Meaning of Meaning* (p. 174)⁴: Un om care vizita un trib sălbatic dorea să știe care era cuvîntul folosit pentru a desemna *masa*. Erau cinci sau șase băieți în jurul lui. Și lovind masa cu degetul, el a întrebat „Ce este aceasta“? Un băiat a spus că era *dodela*, un altul *etanda*, al treilea *bokali*, al patrulea *elamba* și al cincilea *meza*. Vizitatorul se feliță mai întîi pentru bogăția vocabularului acestei limbi, dar descoperi apoi „că un băiat crezuse că el voia cuvîntul pentru „a lovi“, altul înțelesese

¹ Vezi J o h n D e w e y, *Experience and Nature*, new ed., New York, W. W. Norton and Company, 1929, p. 131.

² Cf. J o h n D e w e y, *Democrație și educație. O introducere în filosofia educației*, op. cit., p. 131.

³ Vezi și J o h n D e w e y, *Essays in Experimental Logic*, New York, Dover Publications Inc., 1953, pp. 46—52, 136—156, 230—259.

⁴ Vezi J o h n D e w e y, *Logic: The Theory of Inquiry*, op. cit., p. 53; trad. fr. cit., p. 113; trad. it. cit., pp. 72—73.

că el căuta cuvîntul pentru „duritate“, altul gîndise că dorea cuvîntul care desemnează ceea ce acoperea masa; și ultimul... a dat cuvîntul *meza*, masă“.

În ceea ce privește aspectele *relaționale*, Dewey identifică și definește următoarele relații și concepte¹: a) simbolurile — semnificațiile sînt în *relație* unele cu altele; b) totodată ele sînt în *referință* cu domeniul existențial; c) obiectele existențiale sînt în *conexiune*, *implicație materială* unele cu altele, astfel încît *inferența* este posibilă.

5) *Caracterul operațional al faptelor-semnificație. Verificarea experimentală (practică) a ipotezei.* Faptul că între elementele problemei și conținutul ideal exprimat în idei trebuie să existe în cadrul anchetei o anume relație este evident. Se ridică însă problema compatibilității acestora dat fiind faptul că elementele problemei au un caracter existențial, în timp ce obiectul ideal al ideii aparține nonexistențialului. Această problemă, precizează Dewey, își găsește soluția atunci cînd acceptăm faptul că atît faptele observate, cît și ideile au un caracter *operațional*. Astfel, ideile sînt operaționale în sensul că ele dirijează observațiile, ele reprezintă planuri de reorganizare a faptelor într-un tot coerent, într-o experiență unificată. Totodată faptele sînt operaționale, deoarece ele nu sînt complete în ele însele; în cursul anchetei ele sînt alese, descrise și aranjate în scopul determinării situației. Faptele nu reprezintă simple rezultate ale observării, ele sînt fapte ce pot fi asociate în moduri diferite, astfel încît să producă anume funcționalități. În acest sens, fiind funcționale, faptele au cu necesitate caracter operațional.

În cursul anchetei faptele sînt tratate prin intermediul simbolurilor, în caz contrar, ca fapte, existențialmente prezente, ele pierd caracterul provizoriu, devin aserțiuni categorice și ancheta ia sfîrșit.

Termenul de operațional Dewey nu îl utilizează ca un substitut al celui de *instrumental*. După cum scrie Dewey, el exprimă modul în care și prin care obiectul anchetei se transformă în mijloc pentru atingerea scopului acesteia: instituirea situațiilor existențiale determinate. Ca termen general, „instrumental“ semnifică relația „mijloc-consecință“. ca o categorie fundamentală de interpretare a formelor logice, în timp ce „operațional“ exprimă condițiile prin care obiectul: a) este adaptat pentru a servi ca mijloc și b) funcționează real ca mijloc în efectuarea transformării obiective care este sfîrșitul anchetei².

Forța operativă a ideilor și faptelor, subliniază Dewey, este recunoscută în măsura în care ele sînt legate de *experimentare*. Numai o verificare

¹ Vezi *ibidem*, p. 55; *trad. fr.*, p. 115; *trad. it.*, pp. 74—75.

² Cf. *ibidem*, p. 14 n.; *trad. fr.*, pp. 71—72 n.; *trad. it.*, pp. 25—26 n.

experimentală activă poate atesta valabilitatea soluției preconizate. Metoda experimentală științifică, remarcă Dewey, este o *încercare a ideilor*; ca atare, chiar dacă eșuează practic — sau momentan — ea este intelectuală și rodnică, deoarece învățăm din greșelile noastre atunci când străduințele ne sînt fundamentate pe o gîndire serioasă (s.n.V.N.)¹.

Metoda experimentală, scrie Dewey, are două aspecte²: a) Pe de o parte, ea înseamnă că n-avem dreptul să categorisim ceva drept cunoaștere, decît atunci cînd activitatea noastră a produs realmente anumite schimbări fizice ale lucrurilor, care concordă și confirmă concepția noastră. În lipsa unor asemenea schimbări, opiniile noastre nu sînt decît ipoteze, teorii, sugestii, prezumții și trebuie adoptate cu titlu de încercare și folosite ca indicații pentru experiențe ulterioare; b) Pe de altă parte, metoda experimentală de gîndire înseamnă că gîndirea este utilă, exact în măsura în care anticiparea consecințelor viitoare se face pe baza observației cuprinzătoare a condițiilor actuale³.

George Herbert Mead (1863—1931) identifică în dezvoltarea metodei experimentale de cunoaștere secvențe similare cu cele stabilite în cadrul anchetei de Dewey: a) prezența unei probleme; b) expunerea problemei în termenii condițiilor unor soluții posibile; c) nașterea ideilor sau formarea ipotezelor; d) testarea mentală a ipotezelor; e) testarea experimentală a ipotezelor⁴.

c. O privire sintetică

FĂRĂ A INTENȚIONA O RELUARE ȘI O ADÎNCIRE A TRĂSĂTURILOR definitorii ale experienței, încercăm, în limitele spațiului restrîns de care dispunem, să reținem cîteva aspecte esențiale ale conceptului, așa cum au fost ele relevate de Dewey însuși și de interpreții gîndirii sale.

¹ Cf. J o h n D e w e y, *Democrație și educație. O introducere în filosofia educației*, op. cit., p. 287.

² Cf. *ibidem*.

³ Vezi și J o h n E. S m i t h, *The Spirit of American Philosophy. Peirce, James, Royce, Dewey, Whitehead*, New York, Oxford University Press, 1963, IV. *John Dewey: Experience, Experiment and the Method of Intelligence*, pp. 115—160.

⁴ Vezi G. H. M e a d *The Philosophy of Act*, editată cu o introducere de Charles W. Morris, John M. Brewster, Albert M. Dunham și David L. Miller, Chicago, University of Chicago Press, 1938, p. 82; A n d r e w J. R e c k, *Recent American Philosophy. Studies of Ten Representative Thinkers*, New York Pantheon Books,¹ 1964, pp. 56—95; D a r n e l l R u c k e r, op. cit., pp. 54—55.

Este de remarcat faptul, subliniat de Israel Scheffler, că în cadrul conceptului de experiență formulat de Dewey coexistă trei elemente primordiale, elemente care au fost evidențiate și de noi în analiza ontologică și epistemologică a conceptului¹:

a) accentul biologic asupra experienței ca un produs al *interacțiunii* între condiții obiective și energii organice;

b) noțiunea științifică de *experiment*, ca o alternare deliberată a mediului prin investigații, ducând la noi cunoștințe;

c) doctrina lui Peirce despre semnificație conform căreia concepțiile trebuie să fie analizate în funcție de consecințele acțiunilor, asemenea concepții folosind de aceea la reglarea reflexivă a conduitei.

Ideea de experiență și filosofie a experienței, înțeleasă de Dewey ca o adevărată *philosophia perennis*, concentrează în scrierile gânditorului american o suită de note caracteristice, dintre care reținem, cu adnotările noastre, alături de G. Deledalle, pe următoarele²:

1) O experiență este o tranzacție situațională în cursul căreia un organism se adaptează la un mediu pe care îl transformă.

2) Sfârșitul și finalitatea unei tranzacții este o nouă experiență a cărei unitate dovedește și pune la încercare continuitatea tranzacțională.

3) Experiența umană este ancheta. Aceasta este o tranzacție organică cu un mediu biologic și social. Sfârșitul și ținta ei sînt o nouă experiență unificată.

4) Experiența este cumulativă și creatoare. Ea crește și dă naștere unor organe sau instrumentalități.

5) Una din aceste instrumentalități este inteligența, a cărei dezvoltare continuă este *cauza essendi* a principiilor rațiunii și a conținutului spiritului.

6) Experiența imediată nu este cognitivă. Ea este „avută“ ca posesiune sau utilizare.

7) Nici experiența mediată nu este cognitivă, în sensul că ar reprezenta cunoașterea unui obiect de către un subiect. Ea este un sistem de implicare a semnificațiilor simbolice. Ea constituie logica.

8) Continuitatea mediatului și a imediatului este instrumentală. Ea leagă operațional și instrumental semnificația ca sens, de simbol ca semn. Ea nu diferă de continuitatea organică. Subiectul nu este nici cunoscător, nici spirit, nici conștiință, el este un mijloc de acțiune, o „agency of doing“³.

¹ Israel Scheffler, *op. cit.*, p. 197.

² Vezi Gérard Deledalle, *op. cit.*, pp. 521—532.

³ Cf. John Dewey, *Experience, Knowledge and Value: A Rejoinder*, în P. A. Schilpp (ed.), *The Philosophy of John Dewey*, New York, Tudor Publishing Company, 1951, p. 542.

9) Timpul este o realitate biologică. Continuitatea este temporală.
10) Individul este o abstracție dacă este opus socialului. Omul este o realitate biológico-socială, așa cum organismul este o realitate biologică.
11) Experiența umană este liberă și angajată. Ea este valorizare. Omul își alege simbolurile și semnele, decide asupra relațiilor și explicațiilor lor, dar le supune la încercarea continuității și a unității în tranzacția experiențială.

12) Continuitatea și unitatea calitativă a experienței unificate este dovada și proba, țelul și limita experienței.

13) Experiența continuă și unificată este expresia filosofică a culturii științifice și democratice. Ea este educație și creație a omului în continuitate și în uniune cu această cultură într-o experiență împărtășită.

14) Filosofia experienței este continuistă și antidualistă.

15) Dat fiind că nu există o experiență, ci experiențe, filosofia experienței nu este monistă, ci pluralistă.

16) Fiind continuistă, filosofia experienței este naturalistă. Apariția organismului uman și a produselor sale „spirituale“ nu a avut ca efect suprapunerea unei supranaturi la o natură; un spirit materiei. Apariția organismului uman a fost un răspuns la o problemă cosmică. Ea este deci un eveniment natural. Naturalismul umanizează, spiritualizează natura.

17) Experiența umană a mijlocit și dezvoltat sistemul semnificațiilor. Filosofia experienței este raționalistă.

18) Experiența este instrumentală. Ea leagă organul sau instrumentalitatea, organismul sau sistemul de semnificații cu lumea lucrurilor. Filosofia experienței este realistă.

19) Experiența este în primul rînd acțiune; filosofia experienței este o logică a acțiunii.

20) Deoarece filosofia experienței este o experiență și o logică a acțiunii, ea este metodă, regulă și ideal de conduită. Ea nu desparte deci teoria de practică. Ea este filosofie trăită: morală și educație în experiența împărtășită.

Trebuie să subliniem totodată faptul că în ceea ce privește relația dintre gândire și realitate, filosofia experienței promovată de Dewey se caracterizează printr-o oscilație ambiguă între a considera experiența ca fiind dependentă de realitate și realitatea dependentă de experiență. În acest sens, este dificil de a determina relația dintre natură și experiență — în sensul priorității existențiale a unuia dintre cei doi factori — așa cum apare aceasta în lucrările lui John Dewey. În primul capitol din *Experience and Nature (Experience and Philosophic Method)* Dewey precizează că experiența este ceva care apare numai în condiții speciale, ca acelea care există la o ființă superior organizată care cere în schimb un mediu specializat. Nu există nici o dovadă că experiența

apare oriunde și oricând¹. O atare aserțiune poate determina la a se presupune că Dewey postulează primatul naturii, aceasta putând exista independent de experiență, care este dependentă de însăși existența ființei vii (partea naturii). Dewey însă nu ajunge la această precizare, ba din contra în unele din textele sale se reliefează primatul ontologic al experienței, în sensul că ea este definită ca un concept prim, iar natura ca un concept ultim.

Un aspect important al filosofiei experienței este marcat de faptul că în concepția lui Dewey, cunoașterea, gândirea, inteligența — adică tot ceea ce ar putea fi numit *teorie* — nu este tratat aparte de acțiune și existență — adică de *practică*. Gândirea și acțiunea sînt procese continue, unul altuia.

În ceea ce privește teoria logică a lui John Dewey nu trebuie uitat faptul că acesta își începe cariera ca un hegelian pentru care logica formală era *fons et origo malorum* în filosofie. În consecință „logica” lui Dewey, asemenea cu cea a unor gânditori precum Bradley, Bosanquet, Mill sau Venn, rezidă în analiza naturii gândirii; după cum aprecia Peirce ea are drept subiect „istoria naturală a gândirii”. Pentru Dewey logica nu este decît o teorie a cercetării, o analiză a proceselor gândirii științifice².

Esența *instrumentalismului pragmatic*, a *empirismului naturalist*, sau a *naturalismului umanist* promovat de Dewey, rezidă, după propria-i subliniere, în aceea că concepe cunoașterea și practica drept mijloace de a îmbogăți calitatea experienței. Aceasta, observă Dewey, nu implică faptul că acțiunea este superioară cunoașterii, iar practica inerent superioară gândirii. Interacțiunea constantă și efectivă a cunoașterii și acțiunii este ceva diferit de exaltarea activității pentru propria ei plăcere. Acțiunea, atunci cînd este condusă de cunoaștere, este metodă și mijloc, nu scop. Obiectivul și finalitatea este încorporarea mai sigură, mai liberă și mai largă a valorii în experiență prin intermediul aceluși control activ al obiectelor, pe care numai cunoașterea îl face posibil³.

Analiza conceptului de experiență promovat de Dewey — atît a dimensiunii ontologice, cît și epistemologice — a suscitat numeroase discuții care, deși au angajat personalități marcante, precum George Santayana,

¹ John Dewey, *Experience and Nature*, New York, Dover Publications, Inc., 1958, p. 3a.

² Vezi în acest sens și Morton White, *Science and Sentiment in America. Philosophical Thought from Jonathan Edwards to John Dewey*, New York, Oxford University Press, 1972, pp. 280—285.

³ Vezi John Dewey, *The Quest for Certainty*, op. cit., p. 37 n. O subtilă analiză a concepției lui Dewey la Carlton H. Bowyer, *Philosophical Perspectives fo Education*, Glenview, Illinois, Scott, Foresman and Company, 1970, pp. 80—85, 280—290.

G. Watts Cunningham, E. B. Mc Gilvary, E. Nagel, Wendell Thomas, Morris R. Cohen, Bertrand Russell, William E. Hocking, D. S. McKay, Shalom J. Kahn, Albert G. A. Boltz, H. S. Thayer, Richard M. Gale. Felix Kaufmann ș.a.¹, au vădit nu de puține ori o flagrantă neînțelegere a literei și spiritului filosofiei lui John Dewey².

Centrată pe conceptul de experiență, filosofia lui Dewey în încercarea ei sintetică, rămîne totuși restrictivă. Astfel, Dewey ar vrea ca să abandonăm problemele tradiționale ale relației dintre subiect și obiect, conștiință și existență, libertate și determinism transformînd filosofia într-un simplu instrument tehnic pentru o mai bună organizare a experienței și acțiunii umane, într-o unealtă pentru rezolvarea problemelor practice, educaționale, politice și personale³.

3

CONCEPTUL DE EDUCAȚIE

a. Teza: educația din punct de vedere individual sau ca reconstrucție a experienței

EDUCAȚIA, ÎN CONCEPȚIA LUI DEWEY, ESTE O *DEZVOLTARE în, prin și pentru experiență*. Unul din principiile fundamentale ale experienței este, după cum am văzut, cel al continuității, al continuumului experiențial. Acest principiu — care îngemănează în concepția lui Dewey influențe darwiniste și hegeliene — semnifică faptul că fiecare experiență pe de o parte conține ceva din experiențele anterioare ei, iar pe de altă parte ea modifică într-un anumit fel subiectul și această

¹ Vezi bibliografia critică întocmită de noi, de la sfîrșitul lucrării.

² O bună prezentare și interpretare critică a unora din punctele de vedere menționate face Gérard Deledalle, în *op. cit.*, pp. 398—408 și în *La théorie de l'enquête et le problème de la vérité*, *op. cit.* Observații interesante asupra conceptului de experiență la Dewey în Paul Tibbets, *John Dewey and Contemporary Phenomenology on Experience and the Subject-Object Relation*, în: „Philosophy today“, vol. 15, nr. 4/4, winter 1971, pp. 250—276.

³ Cf. J. A. Leighton, *The Field of Philosophy*, New York, D. Appleton and Co., 1970, p. 381.

modificare afectează calitatea experiențelor următoare¹. Experiența privită strict ca o continuitate apare astfel ca sinonimă conceptului de natură, în timp ce experiența umană are drept notă distinctivă și trăsătură esențială caracterul unei continuități reconstructive de tip educativ. *Experiența este o tranzacție continuă, experiența umană este o tranzacție reconstructivă*².

Dewey subliniază totodată faptul că latura activă a experienței modifică condițiile obiective în care au loc experiențele. Diferența dintre sălbăticie și civilizație, exemplifică el, se întemeiază pe gradul în care experiențele anterioare au schimbat condițiile obiective în care au loc experiențele ulterioare³.

Dacă, oricum, fiecare experiență trăiește în continuare în experiențele ulterioare, problema centrală a unei educații bazate pe experiență, scrie Dewey, este să selecteze tipul de experiențe actuale care să trăiască *fructuos și creativ* în experiențele subsecvente (s.n.V.N.)⁴. Trebuie să se țină seama de viitor în toate momentele procesului educațional; funcția cunoașterii este și aceea de a face o experiență aplicabilă în cadrul altor experiențe.

Devenirea într-o reconstrucție a experienței conduce astfel pe Dewey la ideea că educația este o reorganizare sau o reconstrucție permanentă a experienței. Altfel spus, actul experiențial ca reconstrucție este un act educațional în sens larg. Dacă esența educației progresiviste, așa cum o concepe Dewey, rezidă tocmai în această idee că există o relație intimă și necesară între procesul experienței și cel al educației, o conexiune organică între educație și experiența personală, acest lucru nu semnifică însă că orice experiență este intrinsec plină de valoare educativă autentică. Chiar dacă experiența este în sens larg educativă, ea nu este în orice situație sinonimă cu un act educațional, între experiență și educație neputând fi pus oricând semnul egalității. Principiul continuității reprezintă totodată criteriul fundamental pentru discriminarea valorii educative sau noneducative a oricărei experiențe în sensul identificării calității acestora prin efectul asupra experiențelor

¹ Vezi în acest sens J o h n D e w e y, *Experience and Education*, The Kappa Delta Pi Lecture Series, New York, London, Collier Books, Collier-Macmillan Ltd., 1972, p. 35; vezi și trad. fr. J o h n D e w e y, *Expérience et éducation*, présentation et traduction de M. A. C a r r o i, Paris, Librairie Armand Colin, 1968, pp. 79—80.

² Vezi J o h n D e w e y, *Experience and Nature*, Chicago, London, Open Court Publishing Company, 1925, p. 295.

³ Vezi J o h n D e w e y, *Experience and Education*, op. cit., p. 39; trad.fr.cit., p. 85.

⁴ Cf. J o h n D e w e y, *Experience and Education*, op. cit., pp. 27—28; trad.fr.cit., p. 70.

următoare. Experiența educativă conferă o putere sporită de orientare sau control ulterior în sensul că a presupune despre cineva că este educat echivalează cu a presupune că știe despre ce e vorba, că poate să aibă în vedere anumite consecințe sau că deține o viziune anticipativă; după cum precizează Dewey, că poate prin urmare să se pregătească din timp astfel, încît să-și asigure consecințe avantajoase și să le evite pe cele nedorite¹.

Din acest punct de vedere orice activitate care este cu adevărat educativă implică și atinge scopul transformării experienței printr-o sporire a semnificațiilor ce corespunde unei percepții îmbogățite a conexiunilor și continuității activităților în care sîntem angajați.

Referindu-se la faptul că cunoașterea este perceperea unor conexiuni ale unui obiect care determină aplicabilitatea lui într-o situație dată, Dewey reține următorul exemplu semnificativ²: sălbaticii reacționează la apariția unei comete așa cum reacționează la alte evenimente care amenință securitatea vieții lor. Așa cum încearcă să-i intimideze pe dușmani sau fiarele sălbatice prin țipete, bătăi de tobă, agitarea armelor etc., ei folosesc aceleași metode pentru a înspăimînta cometa. ... sălbaticii nu fac decît să recurgă la obișnuință... Unicul motiv pentru care nu acționăm într-un mod analog este că nu considerăm cometa ca un eveniment izolat, unic, ci o percepem în relațiile ei cu alte evenimente. O plasăm, cum am spune, într-un sistem astronomic. Reacționăm la *conexiunile* ei și nu la opoziția imediată. Astfel, atitudinea noastră față de ea este mult mai liberă. (Pentru Dewey cuvîntul „liber“ marchează deosebirea dintre principiul *cunoașterii* și cel al *obișnuinței*.) Putem să ne apropiem de ea, ca să spunem așa, din orice direcție sugerată de aceste conexiuni. Putem recurge, după cum apreciem că este rațional, la oricare dintre deprinderile adecvate pentru oricare dintre obiectele corelate. Astfel, abordăm noul eveniment nu imediat, ci indirect — prin inventivitate, ingeniozitate, bogăție de resurse. O cunoaștere ideală va reprezenta o astfel de rețea de interconexiuni încît orice experiență anterioară va oferi un avantaj pentru abordarea problemei apărute în cadrul unei experiențe noi.

Se ajunge astfel la ceea ce Dewey numește definiția tehnică a educației: *ea este acea reconstrucție sau reorganizare a experienței care se adaugă la înțelesul experienței precedente și care mărește capacitatea de a dirija evoluția experienței care urmează* (s.n.)³.

¹ Cf. John Dewey, *Democrație și educație. O introducere în filosofia educației*, Studiu introductiv, tabel cronologic, note și comentarii de Nicolae Sacaliș și Viorel Nicolescu, Col. Lucrări fundamentale, București, Editura didactică și pedagogică, 1972, p. 68.

² *Ibidem*, pp. 288—289.

³ *Ibidem*, p. 67.

Trebuie menționat faptul că în interpretarea forței și funcției educaționale a unei experiențe, principiului continuității i se adaugă celălalt principiu caracteristic oricărei experiențe — principiul interacțiunii, care, după cum menționează Dewey, atribuie drepturi egale ambilor factori implicați într-o experiență: condițiile obiective și condițiile interne. Aceste două principii nu sînt separate unul de altul; ele se controlează și se unesc.

Continuitatea și interacțiunea, scrie Dewey, în îmbinarea lor activă, dau măsura semnificației și valorii educative a unei experiențe. Preocuparea imediată și directă a unui educator o constituie așadar situațiile în care are loc interacțiunea. Individul, care intră în interacțiune ca unul din factori, este ceea ce este într-un moment dat. Celălalt factor, acela al condițiilor obiective, este cel care intră, într-o măsură oarecare, în posibilitățile rezolutive ale educatorului¹.

b. Antiteza: educația din punct de vedere social

DE-A LUNGUL ISTORIEI OMENIRII, EDUCAȚIEI ȘI pedagogiei li s-au acordat semnificații și funcții din cele mai diferite. Ceea ce se remarcă însă este faptul că, dincolo de diferențierile ce caracterizează specificul punctelor de vedere, acestea exprimă, explicit sau implicit, caracterul social al actului educațional. Astfel sofistii, Platon, Aristotel și alți gânditori ai antichității socoteau pedagogia ca fiind o parte a științelor despre stat. Întrucît Statul întreg are unul și același scop, scrie Aristotel, educația trebuie în mod necesar să fie una și aceeași pentru toți membrii săi; ... și este o eroare gravă să se creadă că fiecare cetățean este stăpîn pe sine; ei aparțin toți Statului pentru că toți sînt elementele lui, și pentru că îngrijirile date părților trebuie să concorde cu îngrijirile date totului².

Vives, Morus, Campanella, Comenius, Fichte, Pestalozzi, Herbart, Schleiermacher, pentru a aminti doar cîteva nume, au apreciat cu toții, deși nu-i acordau aceeași importanță, baza socială a educației.

În studiul *Pedagogia socială*, scris anume pentru *Anuarul pedagogic* editat în 1912 de Onisifor Ghibu, Paul Natorp sublinia că problemele educației trebuie tratate științific în legătură cu chestiunile sociale, sau, în înțeles mai pregnant... că știința despre educație trebuie să se întemeieze pe știința despre viața socială³.

¹ Cf. John Dewey, *Experience and Education*, op. cit., pp. 44—45; trad.fr.cit., p. 92.

² Cf. Aristotel, *Politica*, în românește de El. Bezdechi, Biblioteca politică, îngrijită de D. Gusti, București, Cultura națională, 1924, pp. 189—190.

³ Cf. P. Natorp, *Pedagogia socială*, în O. Ghibu, *Anuar pedagogic (1913)*, Sibiu, Tiparul tipografiei arhiecezane, 1912, p. 18.

Din această perspectivă, chiar doctrinele pedagogice care promovează ideea unei educații dincolo de influențele societății, nu pot transcende, în ultimă instanță, actul educativ realității sociale în care acesta se desfășoară și de care este condiționat. Astfel, de exemplu, chiar Rousseau, care aparent ar face excepție, dezvoltă în *Considerații asupra guvernământului Poloniei și asupra reformei sale proiectate în aprilie 1772*, ideea educației naționale („Educația este cea care trebuie să dea sufletului oamenilor *forma națională* și să le dirijeze în așa fel opiniile și gusturile, încât să fie patrioți din înclinare și pasiune, din necesitate“). Dacă în realitate educația a fost din totdeauna un fapt social, punerea în evidență a acestui lucru are loc în special la sfârșitul secolului al XIX-lea. Printre teoreticienii ce analizează dimensiunea socială a educației se numără și John Dewey.

Viața, ca proces de autoreînnoire, generat de interacțiunea dintre ființă și mediul său, nu poate fi menținută permanent în cadrul aceleiași ființe individuale.

Fiecare ființă umană, constitutivă a unui grup social, se naște imatură, fără limbaj, convingeri și idei — fără experiență. Fiecare individ matur, fiecare unitate purtătoare a experienței de viață a grupului respectiv dispare cu timpul. Și totuși viața grupului continuă. Continuitatea procesului vieții nu implică deci dependența de prelungire *ad infinitum* a existenței unui anume individ. *Educația, în sensul ei cel mai larg*, subliniază Dewey, *este mijlocul pentru menținerea acestei continuități sociale a vieții*¹ (s.n. V.N.).

Realitatea ineluctabilă a limitei de existență vie a fiecărui membru al societății impune necesitatea educației, care săvârșește procesul social de transmitere, de comunicare a deprinderilor de a face, de a gândi și de a simți, cât și a idealurilor, a speranțelor și a așteptărilor, a normelor și a opiniilor de la vîrstnicii ce tind să dispară din viața societății, la tinerii ce pășesc într-însa. Educația apare deci pentru Dewey ca o *necesitate a vieții*, ca o *funcție socială de prim ordin*.

Diferența de experiență dintre membrii maturi și imaturi ai societății impune actul educației, care, generic vorbind, nu semnifică altceva, apreciază Dewey într-un articol scris pentru *Enciclopedia educației*, decît *suma totală a proceselor prin care o comunitate sau un grup social, mic sau mare, transmite puterile și obiectivele sale cu scopul de a asigura existența și creșterea sa continuă* (s.n.V.N.).² În același sens, în *Democra-*

¹ Cf. John Dewey, *Democrație și educație. O introducere în filosofia educației*, op. cit., p. 4.

² John Dewey, *Education*, în P. Monroe, *Cyclopedia of Education*, vol II, p. 398. Apud Ou Tsuin-Chen, *La doctrine pédagogique de John Dewey*, introduction du docteur Luther H. Evans, directeur général de l'Unesco, deuxième édition conforme à la première, Bibliothèque d'histoire de la philosophie, Paris, Librairie Philosophique J. Vrin, 1958, p. 138.

ție și educație, se menționează: ceea ce nutriția și comunicarea sînt pentru viața fiziologică, este educația pentru viața socială. Această educație constă, în primul rînd, în transmiterea prin comunicare. Comunicarea este un proces de împărtășire a experienței, pînă în momentul cînd aceasta devine bun comun¹. În *Copilul și curriculum-ul* se găsește de asemenea subliniată ideea interacțiunii educative² — factorii fundamentali în procesul educativ sînt: o ființă imatură, încă nedezvoltată și anume scopuri, sensuri, valori sociale încorporate în experiența matură a adultului. Procesul educativ constă în interacțiunea legitimă a acestora.

În poziții oarecum asemănătoare se situează teoreticieni ca Barth, Durkheim, Bouglé. Astfel, Barth aprecia că educația reprezintă perpetuarea în timp a societății³, iar Durkheim, în lucrarea apărută postum *Educație și sociologie* (1922) dă o definiție asemănătoare⁴: educația este acțiunea exercitată de generațiile adulte asupra celor ce nu sînt încă coapte pentru viața socială. Ea are ca obiect să provoace și să dezvolte în copil un număr oarecare de stări fizice, intelectuale și morale, pe care le reclamă de la el atît societatea politică în întregul ei, cît și mediul special căruia îi este cu deosebire destinat.

Dezvoltarea civilizației adincește distanța dintre capacitățile originare ale ființei imature și capacitățile și normele adultului. Cu alte cuvinte, funcția educației devine tot mai complexă, sarcina sa tot mai dificilă și mai impunătoare.

O societate nu se constituie prin simpla conviețuire fizică a unor indivizi, după cum faptul că mai mulți indivizi lucrează pentru un scop

¹ Cf. John Dewey, *Democrație și educație. O introducere în filosofia educației*, op. cit., p. 10.

² Cf. John Dewey, *The Child and the Curriculum. The School and Society*. Introduction by Leonard Carmichael, Phoenix Books, Chicago and London, The University of Chicago Press, 1974, *The Child and the Curriculum*, p. 4.

³ A se vedea P. Barth, *Geschichte der Erziehung in soziologischer und geschichtlicher Bedeutung*, ed. IV, Leipzig, Barth, 1920, p. 6; P. Barth, *Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre*, ed. IX, Leipzig, Barth, 1923, p. 5.

⁴ Cf. Emile Durkheim, *Educație și sociologie*, traducere precedată de un studiu introductiv asupra lui Durkheim ca pedagog de Iorgu Stoian, cu o prefață de G. G. Antonescu, București, Editura Casei Școalelor, 1930, pp. 78—79. Pentru adîncirea comparației vezi J. Y. Choy, *Etude comparative sur les doctrines pédagogiques de Durkheim et de Dewey*, Lyon, 1926; Gérard Delledalle, *Durkheim et Dewey*, în: „Les Etudes philosophiques”, oct.—déc., 1959.

comun nu înseamnă că ei formează un grup social¹. Comunitatea implică o împărtășire a obiectivelor, o comunicare a intereselor, o organizare a activității în funcție de scopuri — un consens al existenței, conștiință socială. Ca ființă socială, omul nu poate ființa ca om dincolo de un mediu social determinat; activitățile sale vitale sînt asociate cu ale altora. Omul ființează într-un mediu social, deoarece ca om el este o ființă destinată a fi „legată de alte ființe“ și nu-și poate îndeplini propriile sale activități fără să țină seama de activitățile altora, deoarece acestea constituie condițiile indispensabile pentru realizarea propriilor... tendințe. Atunci cînd ființa umană acționează, ea îi pune în acțiune și pe ceilalți și reciproc². Mediul social, precizează Dewey, constă în totalitatea activităților unui grup, implicate în desfășurarea activităților fiecăruia din membrii săi³. Ceea ce omul săvîrșește depinde de așteptările, cerințele și dezaprobările celorlalți. Mediul social este un mediu cu potențe educative, fiindcă participarea la o activitate comună favorizează comunicarea și împărtășirea experiențelor.

Realizînd sarcina ce-i revine în cadrul activității comune, individul își însușește obiectivele care o stimulează, metodele și deprinderile necesare, precum și spiritul său emoțional. Stimularea capacităților copilului are loc prin intermediul exigențelor sociale ale mediului în care acesta trăiește și acționează. Reacțiile celorlalți membri ai grupului față de activitatea sa constituie puncte de reper pentru a înțelege și evalua ceea ce reprezintă aceasta în termeni sociali. Cred, afirmă Dewey în *Crezul său pedagogic*, că întreaga educație se face prin participarea activă a individului la conștiința socială a omenirii⁴; ... cred că adevărata educație rezultă din stimularea capacității copilului prin exigențele situațiilor sociale ale mediului în care se găsește copilul; ... cred că pentru a interpreta exact forțele copilului este necesară cunoașterea condițiilor sociale ale stării prezente a civilizației⁵; ... cred că educația este reglementarea procesului de participare la conștiința socială; ... cred că respectul față de educație este datoria supremă a comunității⁶; ... cred că educația ... este un proces al vieții, și nu o pregătire pentru viață⁷.

¹ Vezi John Dewey, *Democrație și educație. O introducere în filosofia educației*, op. cit., p. 6.

² Cf. *ibidem*, p. 12.

³ Cf. *ibidem*, p. 21.

⁴ Cf. John Dewey, *Crezul meu pedagogic*, în Ion Gh. Stanciu, Viorel Nicolescu, Nicolae Sacaliș, *Antologia pedagogiei americane contemporane*, Col. Pedagogia secolului XX, București, Editura didactică și pedagogică, 1971, p. 86.

⁵ Cf. *ibidem*, pp. 86—87.

⁶ Cf. *ibidem*, p. 96.

⁷ Cf. *ibidem*, p. 89.

Deci, în concluzie, scrie Dewey, viața socială nu solicită numai transmiterea și învățarea pentru propria ei continuitate, ci însuși procesul trăirii în comun constituie un factor educativ. Acest factor lărgeste și iluminează experiența; stimulează și îmbogățește imaginația; creează responsabilitate față de precizia și de forța afirmațiilor și gândirii¹. Dar influența educativă a mediului nu este organizată, fiind lipsită de intenționalitate, ea este de tip informal și se poate difuza, înțelege și asimila parțial sau necorespunzător; în plus o comunitate depinde într-o anume măsură de ceea ce se întinde dincolo de propriile ei teritorii și de propria-i generație imediată. În consecință, societatea a instituit un mod special de relații sociale — relația educațională — promovate de instituții specializate — școlile. Tot ceea ce societatea în devenirea sa progresivă a câștigat pentru ea însăși este pus la dispoziția membrilor săi prin intermediul actului educațional. Educația este înainte de toate un fapt social; sistemul școlar, o parte a vieții sociale.

Școala, ca mediu social specific pentru promovarea unei asocieri sociale de tip educațional, are, apreciază Dewey, trei funcții mai importante²: simplificarea și punerea în ordine a factorilor dispoziției ce trebuie dezvoltată; purificarea și idealizarea obiceiurilor sociale existente; crearea unui mediu mai larg și mai bine echilibrat decât cel de care ar putea fi influențați tinerii, dacă ar fi lăsați în voia lor.

O civilizație este prea complexă pentru a putea fi asimilată direct, imediat și integral. Educația trebuie să selecteze determinantele fundamentale ale unui anume tip de existență și să le structureze astfel încât ele să poată fi transmise și înțelese într-o ordine progresivă. În consecință, mediul educațional trebuie să diminueze și să elimine trăsăturile lipsite de valoare semnificativă pentru societatea respectivă din cadrul influențelor exercitate asupra școlarului. Astfel, școala devine un *mediu social purificat*. Analizînd curriculum-ul școlar, Dewey evidențiază faptul că activitățile practice, ocupațiile active trebuie să dețină o pondere accentuată, numai astfel putînd școala să se alăture vieții, să devină habitatul copilului. Cred că educația care nu se prezintă prin înseși formele vieții, scrie Dewey, forme care se cuvin să fie trăite pentru ele însele, este o săracă substituție a realității naturale, care tinde să împiedice manifestarea acesteia³.

Totodată mediul educativ trebuie să cuprindă și să echilibreze diversele elemente constitutive ale mediului social, oferind școlarului posibilitatea de a depăși limitele experienței grupului social în care s-a

¹ Cf. J o h n D e w e y, *Democrație și educație. O introducere în filosofia educației*, op. cit., p. 7.

² Cf. *ibidem*, p. 21.

³ Cf. J o h n D e w e y, *Crezul meu pedagogic*, op. cit., pp. 89—90.

născut. Școala trebuie să reprezinte viața actuală, viața tot atât de reală și de vitală pentru copil ca aceea pe care el o duce în familia sa, cu vecinii săi, pe locurile lui de joacă¹; ea este o comunitate în miniatură, un embrion de societate², care are funcția de a coordona în cadrul înclinațiilor fiecărui individ diversele influențe ale variatelor medii sociale în care ea pătrunde³. Din această perspectivă funcția socială a educației devine, într-un anume sens stabilizatoare și integratoare. Principii asemănătoare cu cele ale lui Dewey exprimă și Cecil Reddie, cel care deschisese cu câțiva ani înaintea înființării vestitei *școli experimentale de la Chicago* (*University Elementary School, Laboratory School, Dewey School*) o altă școală care avea să devină celebră: *New School Abbotsholme* (1889), al cărui principiu de bază este formulat în mod expres: *o casă mai largă și un stat mai mic* (*a larger home and a smaler state*). În pedagogia americană, ideea legăturii dintre viața școlii și cea a familiei fusese susținută de colonelul Francis W. Parker (1837—1902), inițiator al cunoscutului *Quincy System* și director la *Cook County Normal School* din Chicago, pe care acesta o organizase ca „o casă model, o comunitate completă, o democrație embrionară”⁴. Scopul școlii-laborator conduse de Dewey constă, după cum precizează acesta, în încercarea de a descoperi în administrația școlară, în selectarea conținutului învățămîntului și în metodele de învățare, predare și disciplină modul în care o școală poate deveni o comunitate axată pe cooperare, dezvoltînd totodată capacitățile individuale și satisfăcînd nevoile proprii ale copiilor⁵.

După cum precizează Dewey, din punctul de vedere al copilului, marea risipă în școală provine din imposibilitatea sa de a-și utiliza în interiorul școlii experiențele pe care el le dobîndește în afara acesteia într-un mod complet și liber; în timp ce, pe de altă parte, el nu poate să aplice în viața zilnică ceea ce învață în școală. Iată izolarea școlii — izolarea ei de viață⁶.

Totodată însă, subliniază Dewey, societățile se străduiesc să orienteze experiența tinerilor într-o asemenea direcție încît în locul deprinderi-

¹ Cf. *ibidem*, p. 89.

² Cf. John Dewey, *The Child and the Curriculum. The School and Society*, op. cit., *The School and Society*, p. 18.

³ Cf. John Dewey, *Democrație și educație. O introducere în filosofia educației*, op. cit., p. 21.

⁴ Francis W. Parker, *Talks and Pedagogics*. New York, 1894, p. 450.

⁵ Cf. Katherine Camp Mayhew, Anna Camp Edwards, *The Dewey School*, New York, D. Appleton-Century Co., 1936, pp. XV—XVI.

⁶ Cf. John Dewey, *The Child and the Curriculum. The School and Society*, op. cit., *The School and Society*, p. 75.

lor curente, să se formeze deprinderi mai bune, astfel încît viitoarea societate adultă să fie mai bună decît cea prezentă¹. Într-o astfel de subliniere a eficacității potențiale a educației, ca factor constructiv de îmbunătățire a societății, poate fi ușor recunoscut simbul crezului reconstrucționist care consideră că școlii îi revine un rol creator în formarea viitorului².

Reconstrucția experienței este deci atît personală, cît și socială.

c. Sinteza: educația ca proces de creștere

DEWEY ESTE UN PEA FIN DIALECTICIAN CA SĂ NU EVITE posibilitatea, fie ea doar teoretică, a unei înțelegeri dualiste și ambigue a celor două perspective de analiză a conceptului de educație: perspectiva individuală și perspectiva socială. Pentru a evita un conflict hermeneutic, în cazul cînd acestea ar fi interpretate unilateral și nu integrator, Dewey pune în circulație ideea sintetică și sincronică a creșterii, a dezvoltării.

Procesul de creștere semnifică pentru Dewey *deplasarea cumulativă a acțiunii spre un rezultat ulterior* (s.n. V.N.)³.

Accepția educației ca proces de creștere se relevă atunci cînd tratarea teoretică surprinde actul educativ ca o interacțiune a două forțe com-

¹ Cf. John Dewey, *Democrație și educație. O introducere în filosofia educației*, op. cit., p. 69.

² Pentru analiza unor implicații sociale ale educației și pentru comparația unor idei ale lui Dewey cu cele ale lui Henry Maine, vezi și Henry J. Perkinson, *Two Hundred Years of American Educational Thought*. Educational Policy, Planning and Theory, Series Editor: Don Adams, New York, David McKay Company, Inc., 1976, pp. 200—205, 210—218. Vezi de asemenea excelenta lucrare a lui Lawrence A. Cremin, *The Transformation of the School. Progressivism in American Education 1876—1957*, New York, Alfred A. Knopf, 1964, în special pp. 115—126, cea mai completă istorie a educației progresiviste din cîte cunoaștem; J. S. Brubacher, *John Dewey (1859—1952)*, în Jean Chateau (sous la direction), *Les grandes pédagogues*, troisième édition revue et mise à jour, Paris, P.U.F., 1966, pp. 309—312; William Boyd, *The History of Western Education*, eighth edition, revised and enlarged by Edmund J. King, New York, Barnes and Noble, Inc., 1967, pp. 398—407; David W. Marcell, *Progress and Pragmatism: James, Dewey, Beard and the American Idea of Progress*, Contributions to American Studies, Series Editor: Robert H. Walker, Nr. 9, Westport, Connecticut, London, England, Greenwood Press, 1974, pp. 232—257.

³ John Dewey, *Democrație și educație. O introducere în filosofia educației*, op. cit., p. 37.

plementare: existența socială, înțeleasă ca un lucru împlinit și tendințele de dezvoltare ale ființei ca o manifestare a individualității.

Acest proces educativ, observă Dewey, are două aspecte: unul *psihologic* și altul *sociologic*, și nici unul din ele nu poate fi subordonat celuilalt și neglijat, fără a nu atrage după sine rezultate supărătoare ... Cred că aspectul psihologic și aspectul sociologic sînt organic legate și că educația nu poate fi privită ca un compromis sau ca o suprapunere a unuia asupra celuilalt (s.n.V.N.)¹. În *Copilul și Curriculum-ul* se precizează în mod similar: ar fi util să distingem și să raportăm unele la altele aspectele *logice* și cele *psihologice* ale experienței — primele reprezentînd obiectul de studiu în sine, celelalte relația lui cu copilul ... Logicul nu se opune psihologicului ... În sensul cel mai larg punctul de vedere logic este el însuși psihologic; el semnifică un punct în dezvoltarea experienței și justificarea lui constă în funcționarea, în creșterea viitoare pe care o asigură².

Din această perspectivă imaturitatea sau copilăria este înțeleasă de Dewey nu prin raportare la vîrsta adultă, ca la un etalon fix, în comparație cu care ea apare ca o lipsă, ci sub aspectul ei intrinsec, absolut, care evidențiază faptul că ea desemnează o forță și o capacitate pozitivă, *puterea de creștere*. Totodată, creșterea nu apare ca ceva care ar umple presupusul gol existent între imaturitate și maturitate, ea este un element al vieții ce are un caracter permanent deoarece, subliniază Dewey, *în realitate nu există nici un fenomen pentru care creșterea să fie relativă, cu excepția unui plus de creștere* (s.n.)³.

Transpusă în echivalențe educative ideea educației ca proces de creștere semnifică, spune Dewey, faptul: 1) că procesul educativ nu are nici un scop în afara lui; el constituie propriul său scop și 2) că procesul educativ este un proces de continuă reorganizare, reconstrucție, transformare⁴.

În mod similar cu procesul creșterii, nu există nici un lucru, crede Dewey, căruia să i se poată subordona educația, în afară de un plus de educație. O persoană educată este definită de Dewey drept o persoană care are

¹ Cf. John Dewey, *Crezul meu pedagogic*, op. cit., pp. 87—88.

² Cf. John Dewey, *The Child and the Curriculum. The School and Society*, op. cit., *The Child and the Curriculum*, pp. 19, 22. Vezi și R. Freeman Butts, Lawrence A. Cremin, *A History of Education in American Culture*, New York, Chicago, San Francisco, Toronto, London, Holt, Rinehart and Winston, 1964, pp. 343—347, 496—499.

³ John Dewey, *Democrație și educație. O introducere în filosofia educației*, op. cit., p. 45.

⁴ Cf. *ibidem*, p. 44.

puterea de a merge mai departe și de a obține mai multă educație¹. După cum precizează în *Reconstruction in Philosophy*: cel mai bun lucru care se poate spune despre orice proces special al educației, ca acela al perioadei școlare, este că el face subiecții capabili pentru o educație ulterioară: mai sensibili față de condițiile creșterii și mai abili în a profita de ele².

Creșterea nu trebuie dedusă numai din natura biologică, psihologică și socioculturală — Dewey subliniază importanța acesteia din urmă — a omului, ci și din poziția sa în univers, deoarece pentru a ființa omul trebuie să se adapteze activ și continuu la mediu, lumea fiind procesuală și schimbătoare. Existența ca experiență poate fi deci înțeleasă numai ca o dialectică continuă a schimbării și permanenței.

Intrucât viața înseamnă reconstrucție experiențială, dezvoltare, ființa umană trăiește în toate etapele vîrstelor sale cu aceeași plenitudine interioară. Prin urmare educația înseamnă *acțiunea de a oferi condițiile ce asigură creșterea sau adaptarea la viață indiferent de vîrstă ... viața are o calitate intrinsecă ... și această calitate constituie obiectul educației* (s.n.)³. În consecință, precizează Dewey, criteriul pentru a aprecia valoarea educației școlare este măsura în care ea creează dorința de creștere continuă și în care oferă mijloace pentru a traduce în viață această dorință.⁴ Într-un anumit sens fiecare experiență, observă Dewey, ar trebui să facă ceva pentru a pregăti o persoană pentru experiențe ulterioare cu o calitate mai profundă și mai intensă. Chiar acesta este sensul creșterii, continuității, reconstruirii experienței⁵.

În *Copilul și curriculum-ul* Dewey subliniază faptul că experiența copilului nu este autoexplicativă, completă în sine și finală, ci tranzitorie. În consecință, în educație, precizează Dewey, este necesar să se interpreteze și să se aprecieze elementele din manifestările și eșecurile prezentate ale copilului, demonstrațiile sale de forță și slăbiciune *în lumina unui proces de creștere mai amplu în care ele își află locul* (s.n. V.N.)⁶. Numai astfel se poate discrimina axiologic între înclinațiile, scopurile și experiențele prezente ale copilului, stabilindu-se locul acestora în cadrul experienței în creștere.

¹ Vezi R. D. Archambault (ed.), *John Dewey on Education: Selected Writings*, New York, Modern Library, 1964, p.4.

² Apud Henry J. Perkinson, *op.cit.*, p. 209.

³ Vezi John Dewey, *Democrație și educație. O introducere în filosofia educației*, *op. cit.*, pp. 45—46.

⁴ Cf. *ibidem*, p. 47.

⁵ Cf. John Dewey, *Experience and Education*, *op. cit.*, p. 47; *trad.fr.cit.*, pp. 94—95.

⁶ Vezi John Dewey, *The Child and the Curriculum. The School and Society*, *op. cit.*, *The Child and the Curriculum*, p. 13.

Este de subliniat faptul că dezvoltarea, creșterea sînt în ultimă instanță ilustrări ale principiului continuității — fundamental pentru filosofia experienței promovată de Dewey.

Această viziune corespundea în egală măsură atît datelor biologiei darwiniste, care sublinia că viața organică nu urmărește să realizeze și să mențină speciile, ci urmărește realizarea unui plus de dezvoltare, cît și datelor psihologiei, care arătau că psihicul și organismul nu reprezintă o entitate fixă și stabilă, ci un proces care se deplasează cumulativ de la copilărie la maturitate¹.

Este de remarcat o anume similitudine a construcției teoretice a conceptului educației ca proces de creștere la Dewey și la Friedrich Froebel (1782—1852).

Pentru Froebel faptul că educația este un proces de creștere presupune, asemenea oricărui proces de creștere, acțiunea conjugată a două legi: legea *opozității* și cea a *conexiunii*. Legea opoziției sau a polarității semnifică faptul că orice lucru își are opusul său în lume — spirit și materie, bărbat și femeie, animal și plantă, vertical și orizontal etc. În educație opoziția se manifestă între lumea exterioară (mediul) — aspectul sociologic la Dewey — și natura internă, intrinsecă a ființei ce crește — la Dewey aspectul psihologic. Legea conexiunii reprezintă posibilitatea de a corela cei doi factori opuși prin intermediul unui al treilea — datorită acestui fapt ea este apreciată de Froebel ca fiind o lege a trinității.

Froebel însă acordă o valoare simbolică în educație faptelor concrete ale experienței, considerînd că ele desemnează trăsături transcendente ale idealului dezvoltării, lucru sever criticat de Dewey. Astfel, de exemplu, pentru Froebel cercul în care se adună copiii la grădiniță trebuie folosit nu deoarece reprezintă un mod de a-i grupa pe copii, ci pentru că el este „simbolul vieții colective a omenirii în general“, iar mingea trebuie utilizată pentru că este atît simbolul unității tuturor lucrurilor, cît și al unității naturii copiilor: *Der Ball is ein B(ild des) All* etc.²

¹ Asupra lui Dewey ca „filosof al creșterii“ vezi și Sidney Hook, *Education and the Taming of Power*, Alcove Press, 1974, în special pp. 21—31; Harry G. Good, *A History of American Education*, second edition, New York, The Macmillan Company, 1964, pp. 362—364.

² Prezentări sintetice asupra pedagogiei lui Froebel în Robert R. Rusk, *The Doctrines of the Great Education*, revised and enlarged fourth edition, Melbourne, London, Toronto, New York, Macmillan, St. Martin's Press, 1969, cap. XI. Froebel, pp. 261—280; Carlton H. Bowyer, *Philosophical Perspectives for Education*, Glenview, Illinois, Scott, Foreman and Company, 1970, pp. 254—259.

Spre deosebire de Froebel, care concepe creșterea ca dezvoltarea unui principiu latent preexistent, al cărui obiectiv apare de natură transcendentă, Dewey consideră că dezvoltarea experienței reprezintă îngemănarea permanentă a condițiilor obiective cu condițiile subiective într-o interacțiune ineluctabilă.

În ceea ce privește educația *copilului*, întâlnim la Froebel o precizare care ne permite a identifica unele similitudini cu afirmațiile lui Dewey: Așa *omul trebuie considerat ca întreg în copil*, viața omenirii și a omului în copilărie trebuie privită ca unitate și *întreaga viitoare asiduitate a omului în copil trebuie văzută ca embrion*. Și așa trebuie să fie el (omul) pentru a dezvolta în el umanitatea, trebuie privit, în copil, în totalitatea legăturilor pămîntesti și în unitate. Dar cum orice unitate cere în apariție, particularitate și orice multilateralitate în apariție condiționează o succesiune, viața pentru copil și în copil se desfășoară numai ca particularitate și succesiune. Astfel puterile, predispozițiile și direcțiile, activitățile membrilor și simțurilor omului trebuie dezvoltate în ordine necesară, după cum apar la copil (s.n. V.N.)¹.

Identificarea educației cu un proces de creștere a ridicat din partea unor filosofi și pedagogi americani, printre care se remarcă Herman Harell Horne (1874—1946), obiecția unei anume imprecizuni, în sensul că această creștere poate fi „bună” sau „rea” și deci nu ar putea echivala în orice situație cu un act educațional. Răspunzînd unor atare obiecții Dewey precizează în *Experiență și educație*²: ... se argumentează că „creșterea” nu este suficientă; trebuie să specificăm, de asemenea, direcția în care are loc creșterea, ținta către care ea tinde ... Că un om poate crește în eficacitate ca hoț... nu există nici o îndoială. *Dar din punct de vedere al creșterii ca educație și al educației ca creștere problema este dacă creșterea în această direcție promovează sau întîrzie creșterea în general*. Creează această formă de creștere condiții pentru o creștere ulterioară, sau pune niște condiții care izolează persoana, care a crescut în această direcție particulară, de ocazii, stimuli și oportunități pentru a continua creșterea în noi direcții? Care este efectul creșterii într-o direcție specială asupra atitudinilor și deprinderilor ce deschid căi spre dezvoltarea în alte direcții? Vă voi lăsa pe dumneavoastră să răspundeți la aceste întrebări, spunînd numai că atunci și numai atunci *cînd dezvoltarea într-o direcție anumită duce la o creștere continuă ea răspunde*

¹ Cf. Friedrich Froebel, *Educația omenească*, în G. G. Antonescu, V. P. Nicolau, *Antologie pedagogică*, vol. II, București, Editura „Cultura românească”, S.Ă.R., f.d., pp. 320—321.

² Cf. John Dewey, *Experience and Education*, op. cit., p. 36; trad.fr.cit., pp. 81—82.

criteriului educației ca proces de creștere. Căci concepția trebuie să-și găsească o aplicație universală și nu una specializată, limitată (s.n. V.N.). Și un atare răspuns credem că face orice comentariu de prisos.

d. De la teorie la practică

DISTINCȚIA ARISTOTELICĂ DINTRE TEORETIC ȘI PRACTIC este repudiată de Dewey prin sublinierea faptului că gândirea este practică prin funcția ei. (A gândi înseamnă activitate intențională, premeditată, controlată de înțelegerea faptelor și a raporturilor dintre acestea; înseamnă a prevedea posibilitatea viitoare; înseamnă existența unui plan care să țină seama atât de resurse, cât și de dificultăți.) Filosofia, observă Dewey, se naște din întrebările pe care experiența (viața) le ridică în fața omului. Drept urmare, filosofia poate fi definită ca cea mai generală teorie a practicii; ea se finalizează în proiectarea unor ipoteze vaste și generoase care, dacă sînt utilizate ca planuri de acțiune, vor imprima o direcție inteligentă oamenilor, în căutarea căilor de a face lumea într-o măsură mai mare o lume a valorii și a semnificației¹. Urmarea firească a unei atari aserțiuni este că filosofia educației echivalează cu teoria practicii educaționale. Dacă am dori să concepem educația ca pe un proces de formare a unor atitudini fundamentale, intelectuale și emoționale, față de natură și față de semenii, subliniază Dewey, filosofia ar putea fi definită chiar ca *teorie generală a educației* ... Definiția cea mai pătrunzătoare a filosofiei este că ea reprezintă teoria educației în aspectele ei cele mai generale². Iată definiția lui Dewey, transpusă în schemă logică de William K. Frankena³:

- a) Educația este procesul formării unor atitudini fundamentale.
- b) Filosofia este teoria generală a formării unor astfel de atitudini.
- c) Deci filosofia este teoria generală a educației.

După cum am văzut, notele caracteristice ale acelei *philosophia perennis* care este pentru Dewey filosofia experienței se circumscriu îndeosebi

¹ Vezi John Dewey, *The Problems of Men*, New York, Philosophical Library, Inc., 1946, p. 20.

² Cf. John Dewey, *Democrație și educație. O introducere în filosofia educației*, op. cit., 1972, pp. 279—281.

³ Cf. William K. Frankena, *Three Historical Philosophies of Education. Aristotle, Kant, Dewey*, Keystones of Education Series, academic editors: Merle L. Borrowman, Israel Scheffler, Edward Joseph Shoben Jr., Chicago, Atlanta, Dallas, Palo Alto, Fair Lawn, N.Y., Scott, Foresman and Company, 1965, p. 137. Vezi și Sidney Hook, *Education and the Taming of Power*, Alcove Press, 1974, pp. 16—17.

dimensiunii epistemologice, cunoașterii științifice. După propria sa mărturisire¹: ceea ce este caracteristic pentru filosofia mea este numai accentul pus pe cunoașterea modului experienței, definit în funcție de rezultatul unei investigații competente, ca ceea ce îndeplinește aceste funcții: un accent care merge atât de departe încît apreciază că inteligența, ca fruct al unei asemenea cunoașteri, este *singurul* instrument disponibil pentru realizarea lor.

În cadrul experienței umane, apreciază Dewey, gîndirea, cunoașterea ocupă un loc central²: prima nevoie a oricărei persoane este în prezent capacitatea de a gîndi; puterea de a înțelege probleme, de a pune fapte în legătură cu ele, de a utiliza idei și de a fi încîntat de ele.

În consecință, în educație gîndirea trebuie să ocupe același loc important. Gîndirea este capacitatea de a lega condițiile prezente de rezultatele viitoare și consecințele viitoare de condițiile prezente; astfel ea înseamnă metodă și anume metoda experienței inteligente în domeniul respectiv; gîndirea *este* metoda învățării inteligente, a învățării care folosește și răsplătește intelectul; gîndirea este prin ea însăși metoda experienței educative subliniază Dewey³. În ceea ce privește cunoașterea, Dewey subliniază că dacă conținutul acesteia este constituit din ceea ce *a avut* loc, din ceea ce se consideră finit, deci sigur și stabil, *referințele* cunoașterii sînt prospective, viitoriste, deoarece cunoașterea procură mijloace pentru înțelegerea sau găsirea sensului a ceea ce este încă în curs de desfășurare sau va fi. Totodată, în același sens, cunoașterea, ca acțiune, reprezintă un proces de conștientizare a unora din aptitudinile noastre, pentru îndepărtarea unei nelămuriri, prin stabilirea legăturilor dintre noi și lumea în care trăim⁴.

Asupra legăturii dintre filosofie și gîndire, distinctă în raport cu cunoașterea, Dewey precizează⁵: Cunoașterea, și anume cunoașterea fundamentală, înseamnă știință; ea reprezintă o serie de obiecte așezate, ordonate, dispuse rațional. Pe de altă parte, gîndirea are atribuții prospective. Ea este generată în condițiile unei dezordini și are ca obiectiv depășirea perturbației. Filosofia este reflecția asupra modului în care ne solicită lucrurile știute: asupra reacțiilor pe care le cer. Este o concep-

¹ Cf. *The Philosophy of John Dewey*, ed. P. A. Schilpp, New York, Tudor Publishing Co., 1939, p. 363.

² Cf. John Dewey, *The Problems of Man*, op. cit., p. 91.

³ Vezi John Dewey, *Democrație și educație. O introducere în filosofia educației*, pp. 90, 133, 142. (Asupra implicațiilor gîndirii în educație, vezi și V. T. Thayer, *Formative Ideas in American Education. From the Colonial Period to the Present*, New York, Toronto, Dodd, Mead and Company, Inc., 1965, pp. 263—274.)

⁴ Cf. *ibidem*, pp. 289, 291.

⁵ Cf. *ibidem*, p. 278.

ție asupra a ceea ce este posibil și nu o înregistrare a unor fenomene petrecute. Așadar, ea este ipotetică, asemenea oricărei gândiri. Ea fixează o misiune de îndeplinit, de încercat. Valoarea ei nu constă în furnizarea soluțiilor (posibile doar în cadrul acțiunii), ci în definirea dificultăților și în sugerarea metodelor de a le aborda. Filosofia ar putea fi descrisă aproximativ ca gândire care a devenit conștientă de ea însăși, care și-a generalizat, locul, funcția și valoarea experimentală.

Gândirea, experiența reflexivă, implică — după cum am arătat — existența a cinci particularități care se constituie în trepte logice. În cîmpul educației etapele gândirii reflexive sînt transpuse de Dewey, în cele ale cunoscutei metode *problem solving*, care corespunde cel mai bine principalului scop al educației: *dezvoltarea unei metode critice de gândire*. Nu este astfel întîmplător faptul că analizînd pedagogia lui John Dewey, Ed. Claparède o caracterizează drept o *pedagogie funcțională* (precum și genetică și socială), înțelegînd prin aceasta o pedagogie care își propune să dezvolte procesele mentale, ținînd seama de semnificația lor biologică, de rolul lor vital, de utilitatea lor pentru acțiunea prezentă și viitoare; care privește, într-un cuvînt, procesele și activitățile psihice ca instrumente destinate să mențină viața, ca *funcțiuni* și nu ca procese avînd rațiunea de a fi în ele însele¹.

În intenția de a sublinia locul important pe care îl ocupă gândirea în filosofia lui Dewey, Brian Holmes îl caracterizează pe acesta: *The Reflective Man*².

Gîndirea nu este însă un proces de combustie care are loc spontan; ea este legată de experiență, de acțiune. Educația progresivistă este concepută ca un proces dinamic de interacțiune între gândire și experiență. Experiența este adevărata „forță motrice“ a vieții; ea reprezintă atît mijlocul, cît și scopul educației. Dealtfel, în acest sens, în *Experiență și educație*, temeinicia principiului că educația, pentru a-și realiza scopurile, atît pentru elev, cît și pentru societate, trebuie să se bazeze pe experiență — care totdeauna este experiența de viață a unui individ — îi apare lui Dewey ca un fapt mai mult decît evident³.

¹ Vezi Ed. Claparède, *La pédagogie de John Dewey*, în John Dewey, *L'école et l'enfant*, traduit par L. S. Pidoux, avec une introduction par Ed. Claparède, 8^e édition, Actualités pédagogiques et psychologiques, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, p. 20.

² Vezi Brian Holmes, *The Reflective Man: Dewey*, în Paul Nash, Andreas M. Kazamias, Henry J. Perkinson, *The Educated Man: Studies in the History of Educational Thought*, New York, London, Sydney, John Wiley and Sons, Inc., pp. 305—334.

³ Vezi John Dewey, *Experience and Education*, op. cit., p. 89.

Conform formulării din *Democrație și educație*, etapele gândirii reflexive sint¹: 1) caracterul dubitativ, confuz, îndoielnic datorită faptului că cineva este implicat într-o situație incompletă, al cărei caracter total nu este însă determinat; 2) o anticipare conjuncturală — o tentativă de a interpreta elementele date, atribuindu-le tendința de a produce anumite consecințe; 3) o privire de ansamblu (examinare, inspecție, explorare, analiză) asupra oricărui considerent care poate fi obținut și care va defini și va lămuri problema în discuție; 4) elaborarea unei ipoteze experimentale pentru a face problema mai precisă și mai ordonată, deoarece corespunde unei serii largi de fapte; 5) adoptarea unei poziții față de ipoteza pusă, printr-un plan de acțiune care se aplică la starea de lucruri existentă: se acționează pentru a produce rezultatul prevăzut verificând prin aceasta ipoteza.

„Pașii” rezolvării unei probleme², așa cum au fost aceștia identificați de Dewey încă din 1910, au numeroase similitudini cu cei existenți după J. Rossman (1931) în realizarea unei invenții precum și cu cei presupuși de G. Wallas (1945) în cadrul unei producții creative³. Analizând similitudinile și diferențele acestora, cunoscutul psiholog J. P. Guilford, prezintă următorul tablou comparativ⁴:

Dewey	Wallas	Rossman
Dificultatea este simțită	Pregătirea (culegerea de informație)	Nevoia sau dificultatea este observată
Dificultatea este definită	Incubația (continuă munca mentală inconștientă)	Problema este formulată

¹ Cf. John Dewey, *Democrație și educație. O introducere în filosofia educației*, op.cit., p. 131.

² Vezi și Louis P. Thorpe, Allen M. Schmulder, *Contemporary Theories of Learning, with Applications to Education and Psychology*, New York, The Ronald Press Company, 1954, 11. *Problem Solving: Dewey's View of Learning as Experience*, pp. 362—383. (Trad. fr.: *Les théories contemporaines de l'apprentissage et leur application à la pédagogie et à la psychologie*, traduit de l'anglais par Jean-Marie Lemaire, Bibliothèque scientifique internationale, Science humaines — section psychologie, dirigée par Henri Piéron et Paul Fraisse, Paris, P.U.F., 1956, cap. XI. *La résolution des problèmes. Dewey et l'apprentissage conçu comme expérience*, pp. 333—353).

³ Vezi și compară John Dewey, *How we Think*, Boston, Heath, 1910; J. Rossman, *The Psychology of the Invention*, Washington, D.C.: Inventors Publishing Co., 1931; G. Wallas, *The Art of Thought*, London, C.A. Watts, 1945.

⁴ Cf. J. P. Guilford, *Basic Problems in Teaching for Creativity*, în Calvin W. Taylor, Frank E. Williams (edit.), *Instructional Media and Creativity*, The Proceeding of the Sixth Utah Creativity Research Conference Held at Torrey Pines Inn, La Yolla, California (aug. 1964), New York, London, Sidney, John Wiley and Sons, Inc., 1966, p. 80.

Dewey	Wallas	Rossman
Soluțiile posibile sînt sugerate Consecințele sînt examine Soluția este acceptată	Iluminarea (apar soluțiile) Verificarea (soluțiile sînt încercate și elab- orate)	Soluțiile sînt for- mulate Soluțiile sînt exa- minate critic Noi idei sînt formulate Noile idei sînt testate

Ulterior alte modele de *problem solving*, mărturisit sau nu, se inspiră sau reiau pe cel propus de Dewey. Astfel, de exemplu, Nelson Bossing și Robert R. Martin propun următoarea structură secvențială¹: recunoașterea dificultății; enunțarea dificultății sub forma unei probleme; „atacarea” problemei; obținerea concluziilor; completarea concluziei. Influența lui John Dewey asupra teoriei și practicii educaționale a fost covârșitoare, atât în S.U.A., cît și în străinătate. Este suficient să amintim faptul că operele sale cunosc încă de la începutul acestui secol o largă circulație internațională, fiind traduse în numeroase limbi: franceză, germană, rusă, maghiară, bulgară, greacă, italiană, spaniolă, poloneză, suedeză, cehă, chineză, arabă, turcă, japoneză ș.a.

După cum remarcă Jesse H. Newlon învățămîntul american îi datorează lui John Dewey o serie de mutații fundamentale, dintre care subliniem²: — în domeniul curriculum-ului: extensia conținutului social al programelor; introducerea în planurile educaționale a unor noi obiecte și activități în vederea apropierii școlii de viața socială și de nevoile copilului (au fost totodată înlăturate obiectele de învățămînt ce nu corespundeau acestui principiu); sporirea numărului de discipline la alegere;

— în domeniul metodelor didactice: înlocuirea metodei tradiționale a „recitării lecției” cu învățarea socializată, cu *problem solving*-ul, cu metoda proiect;

— în domeniul administrației învățămîntului: participarea elevilor la conducerea școlii; democratizarea administrației învățămîntului printr-o largă participare a educatorilor;

¹ Vezi Nelson Bossing, Robert R. Martin, *Youth Face its Problems*, Chicago, Laidlow, Bros., 1950, pp. 7—9.

² Vezi și Jesse H. Newlon, *John Dewey's Influence in the Schools*, în: „Teachers College Record”, XXXI, nr. 3, dec. 1929, pp. 224—238.

— în domeniul arhitecturii școlare și a materialului didactic: proiectarea unei clădiri școlare care să servească funcțional întreaga activitate educațională; elaborarea unui material didactic adaptat intereselor școlii, dar și nevoilor elevilor;

— în domeniul eticii educaționale: eliminarea pedepselor corporale; deprecierea instrucției morale „pure“.

Evident aceasta nu echivalează cu o identificare a practicii educaționale din S.U.A. cu crezul progresivist promovat de John Dewey. Dacă în primele decenii ale secolului, când tezele progresiviste își validau experimental viabilitatea, existau numeroase instituții școlare fidele modelului preconizat de Dewey¹, în prezent cu greu s-ar putea găsi școli pur progresiviste sau pur tradiționale — diferită este doar proporția dintre cele două tendințe². Și poate că în explicarea acestui fapt nu este lipsită de adevăr ipoteza lui David Hawkins³: America pur și simplu n-a fost pregătită, după primul mare val venit să sprijine învățămîntul universal, pentru explorarea problemelor mai profunde scoase la iveală de acest val. Poate că în momentul de față pregătirea ei este în curs de desăvîrșire. În cazul cînd așa stau lucrurile, avem multe de învățat dacă ni se aduce din nou la cunoștință propriul nostru trecut viu — dominat o vreme de un bun filosof, poate chiar de un mare filosof, care, fiind aproape unic în felul său, i-a cercetat într-adevăr cu atenție pe copii.

Apreciat ca unul dintre marii teoreticieni ai educației — socotit de mulți drept *cel mai mare filosof al educației* —, John Dewey rămîne autorul unei opere al cărui impact asupra gîndirii pedagogice a secolului al XX-lea a avut valoarea unui puternic ferment. Nu este astfel întîmplător faptul că numeroase dintre orientările contemporane din știința educației pot fi definite prin atitudinea ce o au față de doctrina lui John Dewey, adevărată matrice generatoare.

Apreciînd în ansamblu valoarea operei lui John Dewey, promotorii unor curente contemporane din filosofia educației din S.U.A. relevă totodată unele anacronisme ale crezului progresivist. Astfel, *reconstrucționis-*

¹ James H. O'Hara în *The Limitation of the Educational Theory of John Dewey*, Washington, D.C., 1929, p. 47, estimează că la acea dată 5% din instituțiile de învățămînt din S.U.A. reproduceau „modelul Dewey“. Apud Ou Tsui-n-Chen, *La doctrine pédagogique de John Dewey*, deuxième édition conforme à la première, Paris, Librairie Philosophique J. Vrin, 1958, p. 234.

² Vezi și Grace Graham, *The Public School in the American Community*, New York, Evanston, and London, Haper and Row, Publishers, 1963, pp. 239—240.

³ Cf. David Hawkins, *John Dewey: profesor al profesorilor*, în: „Dialogue — U.S.A.“, vol. 2, 1973, nr. 2, p. 32.

mul, criticînd individualismul promovat de progresivism, cere ca ideea-
lul educației să cuprindă acțiunea de construire a unei „noi ordini soci-
ale“ dedicate „cooperării“, *perenialismul* și *esențialismul* consideră teo-
ria educației progresiviste ca fiind naturalistă și antiintelectualistă,
individualistă și relativistă, iar o altă direcție pedagogică, intitulată
noul sistem — în opoziție cu progresivismul — va insista asupra naturii
independente a realității față de „gîndirea care învață“¹.

Trebuie să amintim, de asemenea, că în prezent există în S.U.A. o
instituție anume destinată cercetării semnificațiilor operei lui John
Dewey: *The Center for Dewey Studies* de pe lingă Southern Illinois
University din Carbondale (director: J o A n n B o y s t o n), pre-
cum și o „Societate John Dewey“ (*The John Dewey Society*)².

Încercînd să reținem într-o deviză esența educației progresiviste, așa
cum reiese aceasta din opera rodnică a lui John Dewey adoptăm for-
mula următorului ciclu procesual: *experiență și educație, educație și*
acțiune, acțiune și gîndire, gîndire și cunoaștere. Iar dacă ontologia prag-
matică celebrează printre principiile ei fundamentale faptul că omul,
ca o continuare a naturii, ființează într-o lume procesuală și schimbă-
toare, pluralistă, deschisă și infinită, pedagogia lui Dewey promovează
ideea unei educații ca proces de creștere experiențială a ființei ce semni-
fică reconstruirile întru dezvoltare a unui om deschis spre un univers
deschis.

VIOREL NICOLESCU

¹ Vezi în acest sens și Ion G. Stanciu, Viorel Nicolescu, Nicolae Sacaliș, *Pedagogia americană contemporană*, în Ion G. Stanciu, Viorel Nicolescu, Nicolae Sacaliș, *Antologia pedagogiei americane contemporane*, Col. Pedagogia secolului XX, București, Editura didactică și pedagogică, 1971 (în spe-
cial: IV. *Perenialismul și permanența valorilor*, pp. 32—42; V. *Esențialismul și cultul educației intelectuale*, pp. 42—50; VI. *Reconstruc-
ționismul — o încercare de a ieși din impas*, pp. 50—62).

² În prezent conducerea societății este alcătuită din Vynce A. Hines, Louis Fischer, Mary Anne Raywid, Robert R. Sherman, Jo Ann Boydston, Samuel D. Proctor, Nadine S. Schwartz, Francis T. Villemain, Stephen I. Brown, Katherine Ernst și Faustine C. Jones.

JOHN DEWEY

**TREI
SCRIERI
DESPRE
EDUCAȚIE**

COPILUL ȘI CURRICULUM-UL

DIFERENȚELE PROFUNDE DIN TEORIE NU SÎNT niciodată gratuite sau inventate. Ele se nasc din elementele în conflict ale unei probleme reale — o problemă care este reală tocmai pentru că elementele, luate așa cum sînt, intră în conflict. Orice problemă majoră implică condiții care la un moment dat se contrazic. Soluția poate apare numai prin îndepărtarea de la sensul de-acum fixat al termenilor și considerarea condițiilor din alt punct de vedere și ca atare într-o nouă lumină. Dar această reconstrucție înseamnă efort de gîndire. Este mai ușor să te menții la ce s-a mai spus căutînd argumente cu care să te fortifici împotriva atacurilor, decît să gîndești prin abandonarea ideilor gata elaborate și prin detașarea de faptele deja cunoscute.

Astfel apar curențele de opinie. Fiecare alege acel set de condiții care îi convin; apoi le constituie într-un adevăr complet și independent, în loc să le trateze ca factori ai unei probleme care urmează a fi pusă la punct.

Factorii fundamentali în procesul educativ sînt: o ființă imatură¹, încă nedezvoltată și anumite scopuri, sensuri, valori sociale încorporate în experiența matură a adultului. Procesul educativ constă în interacțiunea legitimă a acestor forțe. O atare concepere a fiecăreia în legătură cu alta, astfel încît să faciliteze interacțiunea cea mai completă și cea mai liberă constituie esența teoriei educaționale.

Aici intervine însă efortul de gîndire. Este mai ușor să consideri condițiile în mod izolat, să accentuezi una în detrimentul celeilalte, să le faci antagoniste, decît să descoperi realitatea căreia îi aparține fiecare. Cel mai comod lucru este să te agăți de ceva din natura copilului, sau de ceva din conștiința dezvoltată a adultului și să faci din *aceasta* cheia întregii probleme. Cînd se întîmplă un asemenea fapt, o problemă practică într-adevăr serioasă — aceea a interacțiunii — se transformă într-o problemă teoretică nereală și deci insolubilă. În loc să avem în vedere educativul ca pe ceva echilibrat și ca un întreg, vedem termeni conflictuali. Apare astfel conflictul dintre copil și curriculum;² dintre natura individuală și cultura socială. Această opoziție stă la baza tuturor celorlalte divergențe ale opiniei pedagogice. Copilul trăiește într-o lume relativ îngustă de contacte personale. Obiectele nu ajung în experiența lui dacă nu ating, direct și evident, propria sa bunăstare sau cea a familiei și prietenilor. Lumea sa este o lume de persoane cu interesele lor personale și mai puțin un domeniu al faptelor și

legilor. Esențial nu este adevărul, în sensul conformității cu faptul real, ci afecțiunea și simpatia. Contrar acestui fapt, programa școlară care se aplică în școală prezintă realitatea nedelimitată în timp și în spațiu. Copilul este scos din mediul său fizic familiar, de obicei nu mai mare de o milă pătrată, în lumea largă chiar pînă la limitele sistemului solar. Capacitatea limitată a memoriei și tradiției sale personale este copleșită de secole ale istoriei tuturor popoarelor. Repet, viața copilului este un întreg, o totalitate. El trece repede și cu plăcere de la un subiect la altul, ca și de la un loc la altul, dar nu este conștient de aceste treceri sau întreruperi. Nu există izolare conștientă și prea puțin probabil distincție conștientă. Lucrurile care îl preocupă sînt menționate la un loc de unitatea intereselor personale și sociale din viața sa. Ceea ce ocupă un loc dominant în mintea copilului constituie pentru el, la un moment dat, întregul univers. Acest univers este fluid și fluent; conținuturile sale se desfac și se refac cu o viteză uimitoare. Dar, la urma urmei, aceasta este lumea proprie copilului. Ea posedă unitatea și integritatea propriei sale vieți. Copilul merge la școală și acolo diversele discipline de învățămînt îi prezintă lumea în mod fracționat. Geografia selectează, abstractizează și analizează o mulțime de date și numai dintr-un anumit punct de vedere. Aritmetica este o altă fracțiune, gramatica un alt domeniu și așa mai departe la infinit.

Pe de altă parte, la școală fiecare din aceste discipline este supusă clasificării. Faptele sînt rupte din locul lor originar — din experiență — și sînt reasezate după un principiu general oarecare. Clasificarea nu este o chestiune de experiență a copilului; lucrurile nu apar individului în casete. Legăturile vitale ale afectivității, afinitățile de activitate unifică diversitatea experiențelor personale. Intellectul adult este atît de obișnuit cu ordonarea logică a faptelor încît nu recunoaște — nu poate să-și dea seama — de dimensiunea separării și reformulării pe care trebuie să o sufere faptele din experiența directă înainte de a se prezenta ca o „disciplină“ sau un domeniu de învățare. Un principiu, pentru intelect, a fost necesar să fie evidențiat și definit; faptele au trebuit interpretate în legătură cu acest principiu și nu așa cum sînt în sine. Ele au trebuit să fie regrupate în jurul unui nou centru care este complet abstract și ideal. Toate acestea semnifică dezvoltarea unui interes intelectual special. Înseamnă posibilitatea de a privi faptele imparțial și

obiectiv; adică, fără legătură cu locul și sensul lor în propria experiență. Înseamnă capacitatea de analiză și sinteză. Înseamnă deprinderi intelectuale foarte mature și stăpânirea unei tehnici și aparaturi elaborate de cercetare științifică. Studiile clasificate astfel sint, într-un cuvânt, produsul științei de secole, și nu al experienței copilului.

Aceste separări și diferențe vizibile dintre copil și curriculum ar putea fi extinse aproape fără limită. Dar avem aici divergențe suficient de importante: în primul rînd, cea dintre lumea îngustă, dar personală, a copilului și lumea impersonală, dar nemărginită a spațiului și timpului; în al doilea rînd, cea dintre unitatea, sinceritatea deosebită a vieții copilului și specializările și diviziunile curriculum-ului; în al treilea rînd, cea dintre un principiu abstract de clasificare și orînduire logică și legăturile practice și emoționale ale vieții copilului. Din aceste elemente în conflict se nasc diverse curente educaționale. Un curent își fixează atenția asupra importanței conținutului curriculum-ului în comparație cu conținuturile proprii experienței a copilului. Este ca și cum s-ar spune: Este viața meschină, mărginită și dură? Atunci studiile dezvăluie mărețul, vastul univers cu toată bogăția și complexitatea sa de sensuri. Este viața copilului egoistă, egocentrică, impulsivă? Atunci în aceste studii se află un univers obiectiv de adevăr, justiție și ordine. Este experiența copilului confuză, vagă, nesigură, la dispoziția capriciilor de moment și a împrejurărilor? Atunci studiile introduc o lume orînduită pe baza adevărului etern și general; o lume unde totul este măsurat și definit. De aici morala: ignorați și minimalizați particularitățile, ciudățeniile și experiențele individuale ale copilului. Ele sînt lucrurile de care trebuie să ne îndepărtăm. Ele trebuie uitate sau eliminate. Ca educatori, activitatea noastră constă tocmai în înlocuirea acestor elemente superficiale și întîmplătoare cu realități stabile și bine definite; aceasta se găsesc în studii și în lecții.

Împărțiți fiecare temă în capitole; fiecare capitol în lecții; fiecare lecție în fapte și formule specifice. Faceți astfel încît copilul să înainteze pas cu pas în stăpînirea acestor părți componente, iar în final el va fi acoperit întregul domeniu. Drumul care apare atît de lung atunci cînd este considerat în întregime se străbate ușor dacă este privit ca o înșiruire de pași deosebiți. Astfel se pune accent pe subdiviziunile și succesiunile logice ale obiectului de studiu. Problemele instrucției sînt problemele procurării textelor care să redea

părți și secvențe logice și ale prezentării acestor fragmente în clasă într-un mod la fel de definit și gradat. Obiectul de studiu oferă scopul și determină metoda. Copilul este pur și simplu ființa imatură care trebuie să se maturizeze; el este ființa superficială care trebuie învățată să aprofundeze; experiența sa limitată trebuie extinsă. Copilul este cel care primește, acceptă. El își îndeplinește rolul când este maleabil și docil.

Nu este așa, afirmă susținătorii celui alt punct de vedere. Copilul este punctul de plecare, centrul și finalul. Idealul este dezvoltarea și creșterea sa. Numai el constituie criteriul. Toate studiile sînt subordonate creșterii copilului; ele sînt instrumente care au valoare în măsura în care servesc nevoilor creșterii. Personalitatea, caracterul constituie mai mult decît obiectul de studiu. Scopul nu vizează cunoștințele sau informațiile, ci autorealizarea. Să dispui de întregul univers al cunoașterii și să te pierzi pe tine este la fel de groaznic în educație, ca și în religie. Pe lângă aceasta, obiectul de studiu nu poate fi niciodată impus copilului din afară. Învățarea este activă. Ea include depășirea intelectului. Învățarea include asimilarea organică determinată dinăuntru. De fapt, trebuie să ne plasăm aproape de copil și să plecăm de la el. El — și nu obiectul de studiu — este cel care determină atît calitatea, cît și cantitatea învățării.

Singura metodă semnificativă este metoda ce se adresează intelectului, așa cum acesta receptează și asimilează. Obiectul de studiu este numai hrana spirituală, materialul de nutriție posibil. El nu se poate digera pe sine; nu se poate transforma din senin în oase, mușchi și sînge. Sursa a tot ceea ce este inert, mecanic și formal în școli se află exact în subordonarea vieții și experienței copilului față de curriculum. Tocmai din cauza acesta învățătura a devenit sinonimă cu ceea ce este obositor, iar lecția se identifică cu o sarcină dificilă.

Această opoziție fundamentală dintre copil și curriculum stabilită de aceste două doctrine³ poate fi multiplicată într-o serie de alți termeni. „Disciplină” este parola celor care preamăresc studiul; „interes” este aceea a celor care poartă blazonul „Copilul” pe stindardul lor. Punctul de vedere al primilor este logic, al celorlalți psihologic. Primii pun accentul pe necesitatea unei pregătiri și educații adecvate din partea profesorului; ceilalți pe nevoia de înțelegere simpatetică a copilului și de cunoaștere a instinctelor sale naturale. „Orientare și control” sînt cuvintele cheie ale unei școli;

„libertate și inițiativă“ ale celeilalte. Legea este proclamată în primul caz; spontaneitatea în cel de al doilea. Vechiul, conservarea realizărilor dobândite prin strădanie și chin de secole este drag unora; noul, schimbarea, progresul cîștigă simpatia celorlalți. Inerția și rutina, haosul și anarhismul sînt acuzații aruncate încoace și încolo. Neglijarea autorității sacre, a datoriei este imputată de o parte, pentru a i se răspunde cu contraacuzațiile de înăbușire prin despotism tiranic a individualității.

Astfel de opoziții sînt rareori duse pînă la încheierea lor logică. Bunul-simț se îndepărtează de caracterul extremist al acestor rezultate. Ele sînt lăsate în seama teoreticienilor, în timp ce bunul-simț oscilează înainte și înapoi într-un labirint de compromis instabil. Nevoia de a reconcilia teoria și bunul-simț practic presupune o revenire la teza originară: avem aici condiții care sînt necesar legate una de alta în procesul educativ deoarece acesta este în mod sigur un proces de interacțiune și adaptare.

Care este, atunci, problema? Este tocmai aceea de a ne debarsa de ideea greșită că există o prăpastie între modalitatea (înțeleasă ca deosebire de grad) ce pune accent pe experiența copilului și cea care acordă rol precumpănitor diverselor forme de discipline ce alcătuiesc planul de învățămînt. Din perspectiva copilului, apare problema percepției modului în care experiența sa conține deja în sine elemente — fapte și adevăruri — de același fel cu cele care se includ în studiul formalizat; ceea ce este și mai important este felul cum acesta implică atitudinile, motivele și interesele care au acționat în dezvoltarea și organizarea obiectului de studiu pînă la planul pe care îl ocupă acum. Din perspectiva studiilor, se pune problema de a le interpreta ca rezultate ale forțelor ce operează în viața copilului și de a descoperi treptele care intervin între experiența actuală a copilului și maturitatea lor mai amplă.

Să abandonăm noțiunea de obiect de studiu ca ceva fix și gata elaborat în sine, desprinsă de experiența copilului; să încetăm să concepem experiența copilului ca ceva solid și fixat; să o privim ca ceva fluent, embrionar, vital; în acest caz ne vom da seama că copilul și curriculum-ul sînt numai două limite care definesc un singur proces. Așa cum două puncte definesc o linie dreaptă, tot astfel și acest punct de vedere asupra copilului ca și faptele și adevărurile studiilor definesc instrucția ⁴. Aceasta este o reconstruire continuă

care pleacă de la experiența actuală a copilului și ajunge la aceea reprezentată de elementele organizate ale adevărului, pe care le numim studii.

Diversele discipline de învățămînt, aritmetica, geografia, limbile, botanica etc., constituie prin ele însele experiențe — ele sînt acelea ale umanității. Aceste discipline intruchipează rezultatul cumulat al eforturilor, năzuințelor și succeselor umanității, generație după generație. Ele prezintă această experiență nu ca pe o simplă acumulare, nu ca pe o îngrămădire diversă de fragmente disparate de experiență, ci într-un mod organizat și sistematic — adică, formulat în mod reflexiv. Faptele și adevărurile incluse în experiența actuală a copilului și cele conținute în obiectele de învățămînt sînt ca atare termenii inițiali și finali ai unei realități. A opune pe unul altuia înseamnă a opune copilăria și maturitatea aceleiași vieți în dezvoltare; înseamnă să contrapui tendința de mișcare și rezultatul final al aceluiași proces; înseamnă să susții că natura și destinul copilului se luptă între ele.

Dacă aceasta ar fi situația, atunci problema relației copilului cu curriculum-ul se prezintă în acești termeni: Ce rost ar avea, din punct de vedere educațional, să anticipezi rezultatul de la început? Cum ne-ar ajuta aceasta, atunci cînd ne ocupăm de etapele timpurii ale dezvoltării să putem anticipa fazele ulterioare? Studiile, așa cum am convenit, reprezintă posibilitățile de dezvoltare inerente experienței brute imediate a copilului. Dar, dealtfel, ele nu fac parte din această viață actuală și nemijlocită. Atunci de ce sau cum să le folosim? Punînd întrebarea aceasta avem totodată și răspunsul. Pentru a vedea rezultatele trebuie să știm în ce direcție se îndreaptă experiența actuală, presupunînd că se desfășoară normal și fără accidente. Punctul îndepărtat, care nu are nici o importanță pentru noi fiind la prea mare distanță, devine de o importanță majoră atunci cînd considerăm că el definește o direcție de dezvoltare actuală. Considerat astfel nu mai reprezintă un rezultat îndepărtat și izolat care trebuie atins, ci o metodă de îndrumare legată de prezent. Cu alte cuvinte, experiența sistematizată și definită a intelectului adult are valoare pentru noi în interpretarea existenței copilului, așa cum se prezintă aceasta nemijlocit și în trecerea la orientare sau îndrumare.

Acum să luăm în considerare aceste două idei: interpretare și orientare. Experiența actuală a copilului nu este deloc autoexplicativă. Nu este finală, ci tranzitorie. Nu este deloc

completă în sine, ci numai un semn sau un index al anumitor tendințe de creștere. Atita timp cît ne limităm la ceea ce exprimă copilul aici și acum, sîntem derutați și nelămuriți. Nu putem să descifrăm sensul. Marea depreciere morală și intelectuală a copilului, precum și idealizarea sa sentimentală își au rădăcina în aceeași greșeală. Ambele izvorăsc din considerarea stadiilor de dezvoltare sau mișcare ca ceva definit și invariabil. Prima nu vede perspectiva conținută în sentimentele și faptele care, luate în sine, sînt neconvingătoare și respingătoare; a doua nu are în vedere că pînă și cele mai plăcute și frumoase manifestări sînt numai semne care încep să se altereze și să putrezească în momentul cînd sînt considerate drept realizări.

Ceea ce ne este necesar, este ceva care să ne permită să interpretăm, să apreciem elementele din manifestările și eșecurile prezente ale copilului, demonstrațiile sale de forță și slăbiciune, în lumina unui proces de creștere mai amplu în care ele își află locul. Numai în felul acesta putem opera discriminări. Dacă izolăm înclinațiile, scopurile și experiențele actuale ale copilului de locul pe care ele îl ocupă și rolul pe care îl joacă într-o experiență în dezvoltare, toate se află pe același plan; toate, fără deosebire, sînt la fel de bune și la fel de rele. Dar în mișcarea vieții, diverse elemente se află pe diferite planuri de valori. Unele din faptele copilului sînt simptome ale unei tendințe de diminuare; ele sînt reminiscențe ale unui organ care și-a făcut datoria și iese din utilizarea vitală. Dînd atenție acestor calități înseamnă să oprim dezvoltarea la un nivel inferior. Aceasta înseamnă să menținem sistematic o fază rudimentară a creșterii. Alte activități sînt semne ale unei forțe și ale unui interes excepțional; lor li se aplică maxima „bate fierul cît e cald”. În ceea ce le privește, este probabil o chestiune de oportunitate: acum sau niciodată. Selectate, folosite, evidențiate ele pot semnifica o cotitură radicală în întreaga carieră a copilului; neglijate, ocazia trece și nu se mai ivește niciodată. Alte acte și sentimente sînt profetice; ele reprezintă zorii unei lumini care pîlpie și care va străluci plenar numai în viitorul îndepărtat. În ceea ce le privește, acum este puțin de făcut în afară de a le conferi libertatea completă, așteptînd viitorul pentru o direcție definită.

Așa cum, global, slăbiciunea „vechii educații” consta în faptul că făcea comparații invidioase între imaturitatea copilului și maturitatea adultului, considerînd-o pe prima ca un

fapt de la care trebuie să ne îndepărtăm cit mai repede și cit mai mult; tot astfel este și pericolul „noii educații“, care consideră potențele și interesele prezente ale copilului ca ceva deosebit de semnificativ prin ele însele⁵. Într-adevăr, cunoștințele și realizările copilului sînt fluide și dinamice. Ele se modifică de la o zi la alta și de la o oră la alta.

Ar fi nepotrivit dacă studiul copilului ar lăsa în mintea oamenilor impresia că un copil de o anumită vîrstă are o încărcătură pozitivă de scopuri și interese care trebuie să fie cultivate exact așa cum se prezintă. De fapt interesele sînt numai atitudini față de experiențe posibile; ele nu sînt realizări; valoarea lor constă în avantajul pe care îl permit și în desăvîrșirea pe care o reprezintă. Considerarea fenomenelor ce se manifestă la o anumită vîrstă ca auto-definite și suficiente în sine conduce inevitabil la indulgență și răsfăț. Orice potență, fie a copilului, fie a adultului este tolerată atunci cînd se ia în considerare nivelul ei dat și actual din conștiință. Adevăratul său sens constă în lansarea pe care o permite către un nivel superior. Este ceva cu care se lucrează. Referirea la interes în planul actual înseamnă excitație; înseamnă jocul cu un potențial pentru a-l menține continuu fără a-l orienta către o realizare definită. Inițierea continuă, debutul continuu al unei activități care nu se mai produce este, din toate punctele de vedere, la fel de nocivă ca și reprimarea continuă a inițiativei în conformitate cu presupusele interese ale unei gândiri sau voințe mai perfecte. Este ca și cum copilul ar gusta la infinit fără să mănînce; avînd totdeauna cavitatea bucală excitată emoțional, dar fără să aibă vreodată satisfacția organică ce rezultă numai din digestia hranei și transformarea ei în forță propulsoare. În opoziție cu această concepție, disciplinele de studiu ca știința, istoria și arta sînt servesc pentru a ne releva copilul real. Noi nu știm nici sensul tendințelor sale, nici pe cel al performanțelor cu excepția faptului că le considerăm ca sămîntă roditoare, ca mugur care se deschide al unui fruct viitor. Întreaga lume a naturii vizibile constituie un răspuns prea minor la problema sensului instinctului copilului pentru lumină și formă. Întreaga știință a fizicii nu este suficient de vastă pentru a interpreta adecvat ceea ce cuprinde cerința simplă a copilului pentru explicarea unor schimbări ocazionale care i-au atras atenția. Artă lui Rafael sau Corot este insuficientă pentru a ne permite să evaluăm impulsurile care se nasc în copil atunci cînd el desenează sau modelează.

Atît despre folosirea obiectului de studiu în interpretare. Folosirea lui ulterioară în orientare și consiliere este numai o extindere a aceleiași concepții. A interpreta faptul înseamnă a-l considera în mișcarea lui vitală, în relația sa cu creșterea. Dar a-l considera drept componentă a creșterii normale înseamnă tocmai a-i asigura baza necesară orientării sale. Orientarea nu este impunere exterioară. *Este eliberarea procesului vital pentru cea mai adecvată realizare a sa.* Ceea ce s-a spus despre neglijarea experienței actuale a copilului din cauza îndepărtării ei de experiența matură și despre idealizarea sentimentală a capriciilor naive și a actelor copilului, se poate repeta aici cu puține modificări. Există persoane care nu văd nici o alternativă între impunerea din exterior aplicată copilului sau lăsarea lui complet la voia întâmplării. Neîntrevăzînd o altă alternativă unii aleg o modalitate, alții pe cealaltă. Ambele grupuri cad în aceeași eroare fundamentală. Nu reușesc să surprindă că dezvoltarea este un proces definit, care își are propriile sale legi care pot fi îndeplinite numai atunci cînd sînt asigurate condiții adecvate și normale. Într-adevăr, interpretarea implusurilor actuale în stare brută ale copilului în numărare, măsurare și orînduire a lucrurilor în serii ritmice presupune cunoașterea matematicii — cunoașterea formulelor și relațiilor matematice care au evoluat, în istoria umanității, din începuturi la fel de brute. A surprinde întreaga istorie a dezvoltării care are loc între acești doi termeni înseamnă a avea în vedere pasul ce trebuie să-l facă copilul chiar acum și aici; în ce direcție să-și îndrepte impulsul orb pentru a se clarifica și a cîștiga forță.

Încă o dată, dacă „vechea educație“ avea tendința să ignore calitatea dinamică, forța în creștere inerentă experienței actuale a copilului și ca atare să presupună că orientarea și controlul sînt numai probleme de dirijare arbitrară pe un drum dat cu obligația de a-l urma, „noua educație“ este în pericol de a considera ideea de dezvoltare într-un mod cu totul formal și inconsistent. Se așteaptă de la copil să-și „dezvolte“ o faptă sau altă, un adevăr sau altul, prin propria capacitate intelectuală. I se solicită să conceapă lucruri, sau să le elaboreze pentru sine, fără a i se asigura nici una din condițiile de mediu care sînt necesare pentru a declanșa sau orienta gîndirea. Din nimic nu se dezvoltă nimic; numai ceva brut se dezvoltă din materie brută — și aceasta este cu siguranță ceea ce se întîmplă atunci cînd proiectăm pe

copil spre eul său, înțeles ca finalitate și îl invităm să-și depene din aceasta noi adevăruri ale firii și ale conduitei. Este, desigur, la fel de inutil să ne așteptăm ca un copil să-și construiască un univers numai prin judecata sa proprie, după cum și pentru un filosof este la fel de greu să îndeplinească o astfel de sarcină. Dezvoltare nu înseamnă numai extragere din intelect. Este o dezvoltare a experienței și într-o experiență care este într-adevăr dorită. Și acest lucru este imposibil dacă nu se creează un mediu educativ care să permită potențelor și intereselor care au fost considerate valoroase să se manifeste. Ele trebuie să funcționeze și modul lor de funcționare va depinde aproape în întregime de stimulii care le înconjură și de materialul asupra căruia ele se exercită. Problema orientării este astfel problema selectării stimulilor potriviți pentru instinctele și impulsurile care sînt de dorit să fie folosite în cîștigarea noii experiențe. Este imposibil să se afirme care experiențe noi sînt dezirabile și ca atare care sînt stimulii necesari, dacă nu există o prevedere a dezvoltării spre care se tinde; în afară de faptul că se contează pe cunoștințele adultului ca dezvoltînd cariera posibilă deschisă copilului.

Ar fi util să distingem și să raportăm unele la altele aspectele logice și psihologice ale experienței — primele reprezentînd obiectul de studiu în sine, celelalte relația lui cu copilul. Un enunț psihologic al experienței se produce în acord cu creșterea reală a copilului; este istoric; notează etapele deja parcurse, cele nesigure și întortochiate ca și cele eficiente și realizate. Punctul de vedere logic, pe de altă parte, consideră că dezvoltarea a atins un anumit stadiu pozitiv de realizare. El neglijează procesul și consideră rezultatul. Rezumă și orînduiește și astfel separă rezultatele obținute de etapele reale prin care au fost obținute în primă instanță. Putem compara diferența dintre logic și psihologic cu diferența între notele pe care și le face un explorator într-o țară nouă trasînd un drum și deplasîndu-se cum poate mai bine și harta elaborată care se construiește după ce țara a fost explorată minuțios. Cele două sînt interdependente. Fără cărările mai mult sau mai puțin accidentale sau aberante trasate de explorator nu ar exista fapte care să fie folosite în alcătuirea hărții complet încheiate. Dar nimeni nu ar avea vreun beneficiu din călătoria exploratorului dacă nu ar fi comparată și verificată cu deplasări similare întreprinse de alții; dacă noile fapte geografice aflate, rîurile traversate,

munții escaladați etc. ar fi considerați nu simple incidente în călătoria unui anumit drumet, ci (fără referire la viața individuală a exploratorului) în raport cu alte fapte similare cunoscute. Harta organizează experiențele individuale, legându-le una de alta fără referire la circumstanțele și accidente locale sau temporale ale descoperirii lor originare. Ce valoare are această enunțare formulată a experienței?

Ce utilitate are harta?

Întii putem spune ce nu este harta. Harta nu este un înlocuitor al experienței personale. Harta nu ia locul unei călătorii reale. Materialul formulat logic al unei științe sau domeniu al instrucției, al unui studiu, nu este substituit pentru experiențele individuale. Formula matematică a căderii unui corp nu ține locul contactului personal și al experienței individuale directe cu obiectul în cădere. Dar harta, rezumatul, viziunea aranjată și ordonată a experiențelor anterioare servește drept ghid în experiența viitoare; o direcționează; facilitează controlul; economisește efortul, prevenind rătăcirile inutile și indicând drumuri care duc cel mai repede și mai sigur la rezultatul dorit. Cu harta, fiecare nou călător utilizează în drumul său rezultatele altor explorări, fără irosirea de energie și pierderea de timp inclusă în peregrinările altora — peregrinări pe care ar fi fost obligat să le repete dacă nu ar exista ajutorul înregistrării obiective și generalizate a realizărilor altora⁶. Ceea ce noi numim o știință sau o disciplină fixează produsul net al experienței trecute într-o formă în care să fie cât mai utilă pentru viitor. Știința reprezintă un capitol care poate imediat să aducă profit. Economisește activitățile intelectului în toate modurile. Memoria este mai puțin solicitată, deoarece faptele sînt grupate după un principiu comun, în loc să fie legate numai de diversele întâmplări ale descoperirii lor originare. Observația este susținută; știm ce să căutăm și unde să privim. Este ca și cum ai căuta un ac într-o claie de fin în loc de a căuta o anumită hîrtie într-un cabinet bine organizat. Judecata este orientată pentru că există un anumit drum sau linie generală fixată, de-a lungul căreia ideile se succed firesc în loc să parcurgă căi întîmplătoare de la o asociație la alta.

Nu este, apoi, nimic definitiv în redarea logică a experienței. Valoarea ei nu este conținută în sine; semnificația ei este aceea a unui reper, a unei perspective, a unei metode. Ea intervine între experiențele întîmplătoare, ipotetice și ocolite ale trecutului și experiențele controlate și ordonate ale

viitorului. Redă experiența trecută în acea formă netă care o face mai folosibilă, mai semnificativă și fecundă pentru experiența viitoare. Abstracțiile, generalizările și clasificările pe care le introduce, toate au un sens prospectiv.

Rezultatul formulat nu trebuie deci opus procesului de creștere. Logicul nu se opune psihologicului. Rezultatul orînduit ocupă o poziție critică în procesul de creștere. El marchează un punct de cotitură. Ne arată cum să profităm de efortul din trecut pentru orientarea strădaniei viitoare. În sensul cel mai larg punctul de vedere logic este el însuși psihologic; el semnifică un punct în dezvoltarea experienței, și justificarea lui funcțională constă în creșterea viitoare pe care o asigură. De aici și necesitatea de a reintroduce în experiență obiectele de studiu, ca ramuri ale procesului învățării. Ele trebuie repuse în experiența din care au fost extrase. Trebuie să fie *psihologizate*; transpuse, traduse în experiența imediată și individuală în care își au originea și semnificația.

Fiecare studiu sau obiect are deci două aspecte: unul pentru savant ca savant; celălalt pentru profesor ca profesor. Aceste două aspecte nu sînt în nici un sens opuse sau în conflict. Dar nici nu sînt de-a dreptul identice. Pentru omul de știință obiectul de studiu reprezintă pur și simplu un corp de adevăruri care este folosit pentru identificarea de noi probleme, pentru instituirea de noi cercetări și conducerea lor spre un rezultat verificat. Pentru omul de știință obiectul științei este în sine. El raportează diversele porțiuni ale lui — una la alta; leagă noi fapte la obiectul științei. Savantului nu i se cere să depășească anumite limite; dacă face acest lucru este numai pentru a strînge mai multe date care aparțin aceleiași grupe generale. Problema profesorului este diferită. Ca profesor el nu se preocupă de a adăuga noi fapte la disciplina științifică pe care o predă; nici să propună noi ipoteze sau să le verifice. Profesorul se preocupă de obiectul de învățămînt al unei științe *ca reprezentînd o etapă și o fază dată a dezvoltării experienței*. Problema profesorului este aceea a determinării unei încercări vitale și personale. Ca urmare ceea ce-l preocupă ca profesor sînt modurile în care acel obiect de învățămînt poate deveni o parte a experienței; ceea ce există în potențialitățile copilului acum și poate fi folosit; cum să se folosească aceste elemente; modul în care propriile sale cunoștințe asupra obiectului îl pot ajuta pentru a interpreta nevoile și acțiunile copilului și să determine mediul în care trebuie pus copilul pentru ca dezvoltarea lui să fie bine orientată.

El nu se preocupă de obiectul ca atare, ci de obiectul înțeles ca un factor legat de o experiență totală și în creștere. Astfel, conceperea obiectului înseamnă psihologizarea lui.

Aici se poate constata eșecul la care sîntem expuși dacă reținem dublul aspect al obiectului de învățămînt, care determină opoziția dintre curriculum și copil, așa cum a fost ea descrisă în paginile anterioare. Obiectul de studiu, așa cum se prezintă omului de știință nu are legătură directă cu experiența actuală a copilului. Se află în afara ei. Aici pericolul nu este numai teoretic. Sîntem amenințați din toate direcțiile. Manualul și profesorul se întrec să prezinte copilului obiectul de studiu așa cum se prezintă specialistului. Modificările și reviziile pe care le suferă sînt simple eliminări ale anumitor dificultăți științifice și o reducere generală a nivelului intelectual. Materialul nu este transpus în termeni de viață, ci este oferit direct ca un înlocuitor sau ca o anexă exterioară la viața actuală a copilului.

Rezultă de aici trei vicii tipice: în primul rînd lipsa oricărei legături organice cu ceea ce copilul a văzut, a simțit și a apreciat face ca materialul să fie pur formal și simbolic. Într-un anume sens este imposibil să se acorde mare credit aspectului formal și simbolic. Forma adevărată, simbolul real servesc ca metode în susținerea și descoperirea adevărului. Ele sînt instrumente prin care individul se înalță cel mai sigur și mai plenar în domenii neexplorate. Ele sînt mijloace prin care individul aduce în actualitate ceea ce a reușit să cîștige din realitate prin strădaniile trecute. Dar aceasta se întîmplă numai atunci cînd simbolul semnifică ceva — cînd reprezintă și rezumă succint experiențele reale prin care individul a trecut de-acum. Un simbol care este îndus din afară, care nu a luat naștere din activități preliminare este, ca să spunem așa, un simbol *vid* sau *pur*; este mort și gol. În această situație, orice fapt, fie de aritmetică, de geografie, de gramatică care nu s-a născut *din* și nu duce *la* *ceva* care a ocupat în prealabil o poziție semnificativă în viața copilului ca atare, este forțat. Nu este realitate, ci numai semnul unei realități care *ar fi putut fi* trăită dacă ar fi fost îndeplinite anumite condiții. Dar prezentarea bruscă a faptului ca ceva cunoscut de către alții și cerința de a fi numai studiat și însușit de către copil încalcă condițiile de realizare. Condamnă faptul la a deveni o hieroglifă: ar însemna ceva numai dacă am avea cheia. Lipsind cheia, rămîne o simplă curiozitate care tulbură și întunecă mintea, un balast ce o împovărează.

Al doilea neajuns în această prezentare externă este lipsa motivației. Nu există nici fapte sau adevăruri care să fi fost în prealabil simțite ca atare și cu care să se apropie sau să se asimileze noul, dar nici străduință, trebuință sau solicitare. Când obiectul de studiu a fost psihologizat, adică a fost privit ca un rezultat al tendințelor și activităților actuale, este ușor să stabilești în prezent unele obstacole, intelectuale, practice sau etice, care pot să fie minuite mai adecvat pentru a se stăpini adevărul de care vorbim. Această trebuință oferă motivul pentru învățare. Un scop, care este propriu copilului, îl conduce pe acesta către însușirea mijloacelor de realizare a lui. Dar când materialul este dat direct sub forma unei lecții care să fie învățată ca lecție, legăturile dintre trebuințe și scopuri sînt evident absente. Ceea ce înțelegem prin mecanic și rigid în instrucție este rezultatul acestei lipse de motivație. Organicul și vitalul înseamnă interacțiune — ele înseamnă jocul cererii mentale și ofertei materiale.

Al treilea neajuns este că și cea mai științifică materie, orînduită în cea mai logică modalitate, își pierde această calitate atunci cînd este prezentată copilului într-o manieră exterioară, gata elaborată. Trebuie să sufere unele modificări pentru a acoperi unele faze prea greu de înțeles și să-și reducă unele dificultăți de urmărire. Ce se întîmplă? Acele lucruri, care sînt de cea mai mare importanță pentru omul de știință și cele mai valoroase în logica cercetării și clasificării reale, dispar. Caracterul real de stimulare a gîndirii nu se mai observă și funcția de organizare dispăre. Sau cum spunem de obicei, potențele de judecată ale copilului, facultatea de abstractizare și generalizare nu sînt dezvoltate adecvat. Obiectul de studiu este privat astfel de valoarea sa logică, și, deși este ceea ce este numai din punct de vedere logic, se prezintă numai ca materie pentru „memorie“. Aceasta este contradicția: copilul nu are nici avantajul formulării logice pe care îl are adultul, nici pe cel al competențelor sale native de înțelegere și răspuns. Așadar logica copilului este împiedicată și atrofiată și sîntem aproape fericiți dacă el nu-și însușește nonștiința, reziduul plat și banal a tot ceea ce a avut vitalitate științifică acum două-trei generații — reminiscențe degenerate a ceea ce altcineva a formulat odată pe baza experienței avute de altă persoană, odată demult.

Suita de neajunsuri nu se termină. Este prea obișnuit pentru teoriile eronate divergente să treacă direct dintr-o mină în alta. Considerațiile psihologice pot fi evitate sau ocolite; ele nu pot fi îndepărtate cu totul. Scoase pe ușă, ele revin pe fereastră. Într-un fel și undeva trebuie să se recurgă la motive, trebuie să se stabilească o legătură între intelect și materialul său. Nu se pune problema înaintării fără acest nod de legătură; singura problemă ar fi dacă el se naște din însuși materialul de studiu în legătură cu intelectul sau se importă și este fixat dintr-o sursă exterioară. Dacă obiectul de studiu al lecțiilor este într-un asemenea mod alcătuit încît găsește un loc potrivit în conștiința în dezvoltare a copilului, dacă ia naștere din propriile îndeletniciri, gânduri și suferințe trecute și dacă își găsește aplicații în realizările și receptările ulterioare, atunci nu trebuie să se recurgă la nici un truc metodic pentru a-i capta „interesul“. Psihologizarea *este* interesantă — cu alte cuvinte este plasată în întregul vieții conștiente astfel că împărtășește valoarea acestei vieți. Dar materialul prezentat din afară, conceput și elaborat sub forma unor poziții și atitudini depărtate de copil și dezvoltat în motive străine lui nu își are un loc al lui asigurat. De aici și recurgerea la încercări disperate de a-l introduce, la exerciții artificiale pentru a-l fixa și la înfrumusețări false pentru a putea ademeni.

Ar merita menționate trei aspecte ale acestui apel la căi exterioare pentru a conferi obiectului un sens psihologic. Familiarizarea aduce dispreț, dar și un soi de afecțiune. Ne obișnuim cu lanțurile pe care le purtăm și le ducem lipsa atunci cînd sînt îndepărtate. Este o poveste veche că prin obișnuință, în cele din urmă, acceptăm ceea ce la început era o povară hidoasă. Neplăcute, pentru că sînt lipsite de sens, activitățile pot deveni agreabile dacă se insistă asupra lor destul de mult. *Este posibil pentru intelect să capete interes pentru o procedură de rutină sau mecanică dacă se creează mereu condiții care cer acest mod de operație și exclud alte moduri.* Adesea aud că se apără și se proslăvesc procedee plictisitoare și exerciții searbede pentru motivul că „copiilor le plac așa de mult“. Da, acesta este lucrul cel mai rău; intelectul, privat de o întrebuintare valoroasă și lipsindu-l de plăcerea unei activități potrivite, se coboară la acest nivel la care este supus să cunoască și să execute și astfel devine interesat de o experiență forțată și dureroasă. Dobîndirea satisfacției în propria funcționare este legea nor-

mală a firii și dacă se refuză o activitate amplă și semnificativă pentru intelect, acesta încearcă să se mulțumească cu mișcările formale care i se oferă — și prea adesea reușește, cu excepția cazurilor de activitate mai intensă care nu se pot acomoda și care constituie abaterile și *declassé*-urile⁷ produsului nostru școlar. Un interes pentru înțelegerea formală a simbolurilor și pentru reproducerea din memorie devine la mulți elevi un substitut al interesului original și vital pentru realitate; și totul pentru că obiectul cursului fiind în afara relației cu intelectul concret al individului, o legătură înlocuitoare care să-l țină legat de intelect trebuie descoperită și elaborată.

Al doilea substitut pentru motivația viabilă a obiectului de studiu este acela al efectelor de contrast; materialul lecției poate fi făcut interesant, dacă nu în sine, cel puțin în contrast cu o altă experiență. Să înveți lecția este mai interesant decât să fii admonestat, să fii dat ca exemplu negativ, să rămii după ore la școală, să primești note proaste sau să nu fii promovat. Și foarte mult din ceea ce trece ca „disciplină“ și se mândrește că se opune doctrinelor de pedagogie indulgentă și că ține sus stindardul efortului și datoriei, nu este altceva decât numai acest apel la „interes“ în sensul său aversiv — de teamă, de neplăcere față de diversele feluri de durere fizică, socială și personală. Obiectul de studiu nu încântă; nu poate să încinte; îi lipsește originea din și legătura cu experiența în creștere. Așa că apelul se face la o mie și unul de factori irelevanți care pot să servească la întoarcerea intelectului, prin simple renunțări și retrageri, spre materialul de la care acesta se depărtează mereu.

Totuși, natura umană fiind ceea ce este, tinde să-și afle motivația mai degrabă în agreabil decât în dezagreabil, în plăcerea directă decât în suferință. Și așa s-a născut teoria și practica modernă a „interesantului“, în sensul greșit al termenului. Materialul rămâne încă, în ceea ce privește caracteristicile sale, pur și simplu un material selectat și formulat din exterior. Este încă studiul geografiei, aritmeticii și gramaticii și nu potențialitatea experienței copilului în legătură cu limba, globul pământesc și realitatea măsurată și numărată. De aici și dificultatea de a face intelectul să se raporteze la material; de aici și repulsia; tendința atenției de a evada; pentru ca alte acte și imagini să se producă și să excludă lecția. În acest caz soluția legitimă este să se transforme materialul; să fie psihologizat — adică, din nou, să

fie luat și dezvoltat în limitele și în lumina scopului vieții copilului. Dar este mai simplu și mai ușor să-l lași cum este și apoi prin subterfugiile metodei să *stîrnești* interesul, să-l *faci interesant*; să-l acoperi cu glazură de zahăr; să-i ascunzi vidul prin materiale intermediare și lipsite de legătură; și, în sfîrșit, așa cum este să-l faci pe copil să înghită și să digere bucata neplăcută în timp ce i se dă să guste ceva cu totul diferit. Dar pînă aici cu analogia! Asimilarea mentală este o problemă de conștientizare. În cazul în care atenția nu a operat pe adevăratul material, acesta nu a fost înțeles și nici prelucrat de intelect.

Cum stăm, deci, cu procesul Copilul versus Curriculum? Care va fi verdictul? Greșeala radicală în pledoariile originare de la care am plecat constă în presupunerea că nu avem altă alegere în afară de a-l lăsa pe copil cu propria spontaneitate nedorită sau de a-i sugera direcții din afară. Or, acțiunea este răspuns; este adaptare, acomodare. Nu este posibil un astfel de lucru ca o simplă activitate în sine — pentru că orice activitate are loc într-un mediu, într-o situație și cu referire la condițiile ei. Dar, repet, nu este posibil un lucru ca impunerea adevărului din afară, introducerea lui din exterior. Totul depinde de activitatea pe care o depune intelectul atunci cînd răspunde la ce i se prezintă din afară. Acum, valoarea bogăției formulate de cunoștințele care alcătuiesc programa de studiu este aceea că permite educatorului să *determine mediul copilului*, și astfel indirect să-l direcționeze. Valoarea principală, indicația primară este pentru profesor, nu pentru copil. Îi spune profesorului: acestea și acestea sînt capacitățile, realizările, în adevăr și frumusețe și comportare, deschise acestor copii. Acum ai grijă ca în fiecare zi condițiile să fie de așa natură încît *activitățile* lor să se orienteze inevitabil în această direcție, spre această culminare a lor. Lasă natura copilului să-și îndeplinească propriul destin, relevant ție de lumea științei, artei și industriei. Procesul este al Copilului. Potențele lui actuale trebuie să se manifeste; capacitățile lui actuale trebuie să fie exersate; atitudinile lui actuale trebuie înțelese. Dar dacă profesorul nu cunoaște în mod înțelept și temeinic noțiunea fundamentală care este conținută în acel lucru pe care îl numim Curriculum, profesorul nu va ști nici care este potențialul, capacitatea sau atitudinea actuală și nici cum acestea pot fi afirmate, exersate și împlinite.

ȘCOALA ȘI SOCIETATEA

NOTA AUTORULUI

A DOUA TIPĂRIRE OFERĂ O BUNĂ OCAZIE PENTRU a reaminti că această cărticică⁹ este un semn al gândurilor și simpatiilor comune ale mai multor persoane. Gratitudea pentru D-na Emmons Blaine rezultă în parte din dedicație. Prietenii mei d-l și d-na George Herbert Mead¹⁰ mi-au oferit ajutorul lor, atenția neabătută pentru detaliu și gustul artistic care, în absența mea, au refăcut expresiile mai puțin îngrijite, până au devenit potrivite pentru tipar, și apoi au urmărit procesul de tipărire până la interesantul rezultat actual — un mod de ușurare a muncii autorului pe care îl recomand și altora, destul de norocoși pentru a avea astfel de prieteni.

Ar fi nevoie de un paragraf întreg pentru a înșira pe toți prietenii a căror generozitate largă și permanentă a făcut posibilă *Școala* care a inspirat și definit ideile acestor pagini¹¹. Acești prieteni, sint sigur, ar fi primii care ar recunoaște necesitatea de a menționa îndeosebi numele doamnelor Charles R. Crane și William R. Linn¹².

Școala în sine, în activitatea ei educativă, este o întreprindere de cooperare. Mulți au fost angajați în modelarea ei. Inteligența clară și experimentală a soției mele se găsește peste tot în structura acesteia¹³. Înțelepciunea, tactul și devotamentul cadrelor ei didactice au produs transformarea planurilor originare amorse într-o formă și substanță articulată, cu viață și mișcare proprie. Indiferent de soarta ideilor prezentate în această carte, vă rămâne satisfacția ce reiese din cooperarea diverselor gânduri și fapte ale multor persoane îndreptate spre îmbogățirea vieții copilului.

NOTA AUTORULUI LA A DOUA EDIȚIE

EDIȚIA ACTUALĂ INCLUDE CÎTEVA MICI REVIZUIRI stilistice ale celor trei conferințe ce constituie prima parte a cărții. Partea a doua este inclusă pentru prima dată, conținînd un material preluat, cu unele schimbări, din contribuțiile autorului la *Elementary School Record* demult epuizate.

Poate i se va permite autorului un cuvînt pentru a-și exprima satisfacția că punctul de vedere educațional prezentat în această carte nu mai este atît de nou pe cît era acum 15 ani; precum și dorința sa de a crede că experimentul educațional în care cartea își are izvorul nu a fost fără influență în această schimbare.

J. D.

New York City

Iulie, 1915

ȘCOALA ȘI PROGRESUL SOCIAL

PUTEM SĂ PRIVIM ȘCOALA DINTR-UN PUNCT DE vedere individualist, ca o relație între profesor și elev, sau între profesor și părinte. Ceea ce ne interesează cel mai mult este desigur progresul făcut de fiecare copil pe care îl cunoaștem, dezvoltarea sa fizică normală, creșterea capacității de a citi, scrie și socoti, îmbogățirea cunoștințelor de geografie și istorie, desăvârșirea modului de comportare, formarea deprinderilor de punctualitate, ordine și muncă — acestea sint criteriile după care judecăm activitatea unei școli. Și este drept să fie așa. Totuși perspectiva trebuie lărgită. Ceea ce dorește cel mai bun și mai înțelept părinte pentru copilul său, trebuie să vrea comunitatea pentru toți copiii săi. Orice alt ideal pentru școlile noastre este îngust și dezagreabil și dacă se acționează potrivit lui democrația noastră se ruinează. Tot ceea ce societatea a realizat pentru sine pune, prin intermediul școlii, la dispoziția viitorilor săi membri. Societatea speră să realizeze intențiile sale cele mai bune prin noile posibilități deschise astfel pentru propriul ei viitor. Aici punctul de vedere individualist și cel social coincid. Numai acordînd atenție dezvoltării plenare a tuturor indivizilor care o compun, poate societatea să-și fie fidelă sieși¹⁴. Și în această autodirecționare, nimic nu contează atît de mult ca școala pentru că, așa cum a spus Horace Mann¹⁵: „Acolo unde crește ceva, un formator face cît o mie de reformatori“.

De cite ori intenționăm să discutăm o nouă mișcare în educație este extrem de important să o privim din punct de vedere mai larg, social. Altfel, schimbările din instituția și tradiția școlară vor fi privite ca invenții arbitrare ale unor profesori, în cel mai rău caz mode trecătoare, și în cel mai bun, simple îmbunătățiri ale anumitor detalii — și acesta este planul după care este obiceiul să se discute schimbările școlare. Este ca și cum s-ar considera locomotiva sau telegraful ca dispozitive personale. Modificările care se produc în metoda sau curriculum-ul educației sint în aceeași măsură un produs al situațiilor sociale schimbate și un efort de a face față nevoi-

lor unei noi societăți în formare, tot astfel precum sînt și schimbările din tipurile de industrie și comerț.

Asupra acestui fapt vă atrag în special atenția: efortul de a concepe ceea ce ar putea fi denumit, în mare, ca „Noua educație“ în lumina schimbărilor mai ample din societate. Putem să legăm această „Nouă educație“ de cursul general al evenimentelor? Dacă da, ea își va pierde caracterul izolat; va înceta să fie o problemă care rezultă numai din mințile suprainventive ale unor pedagogi preocupați de anumiți copii. În acest caz „Noua educație“ va apărea ca parte componentă a întregii evoluții sociale și, cel puțin în trăsăturile ei cele mai generale, ca inevitabilă. Atunci să ne preocupăm de aspectele principale ale mișcării sociale și apoi să ne îndreptăm spre școală să aflăm ce dovezi oferă ea despre efortul său de a se integra. Și pentru că este aproape imposibil să acoperim tot domeniul, mă voi limita în acest capitol la un aspect tipic din mișcarea școlii moderne — cel cunoscut sub numele de pregătire manuală ¹⁶ — sperînd că, în cazul în care se dovedește relația sa cu condițiile sociale modificate, vom fi pregătiți să continuăm demonstrația luînd în considerare și alte inovații educaționale.

Nu mă scuz că nu mă ocup pe larg de schimbările sociale în discuție. Cele pe care le voi menționa sînt atît de ample încît fiecare le poate urmări. Schimbarea care îmi vine mai întîi în minte, cea care pune în umbră și chiar dirijează pe celelalte, este cea industrială — aplicațiile științei care dau naștere la marile invenții ce utilizează forțele naturii ieftin și pe scară largă: formarea și dezvoltarea unei piețe mondiale ca rezultat al producției, a marilor centre manufacturiere pentru a aproviziona această piață, a mijloacelor ieftine și rapide de comunicație și distribuție dintre toate părțile ei. Chiar privită de la cele mai modeste începuturi, această schimbare nu este mai veche de un secol; în multe din aspectele ei majore ea se confundă cu vîrsta generației actuale. Este greu de crezut că a mai existat în toată istoria o revoluție atît de rapidă, de vastă și completă. Prin ea se schimbă fața pămîntului, chiar sub forma sa fizică; granițele sînt șterse și înlăturate, ca și cum ar fi într-adevăr numai linii pe o hartă; populația se concentrează rapid în orașe din toate colțurile lumii; obiceiurile de viață se schimbă uimitor de neașteptat și de radical; cercetarea adevărurilor naturii este larg stimulată și facilitată, iar aplicațiile lor în viață devin nu numai posibile, ci și comercial necesare.

Chiar și ideile și interesele noastre morale și religioase, cele mai conservatoare pentru că sînt adînc înfipite în natura noastră, sînt afectate profund. Nu se poate concepe ca această revoluție să nu afecteze educația mai mult decît într-un mod formal și superficial.

În spatele sistemului fabricilor stă sistemul casnic și al relațiilor de vecinătate. Cei care trăim astăzi trebuie să ne întoarcem cu una, două sau cel mult trei generații în urmă, pentru a ajunge la timpul cînd gospodăria era practic centrul în care se desfășurau, sau în jurul căreia se strîngeau toate formele tipice de ocupație productivă. Veșmintele purtate erau în cea mai mare parte făcute în casă; membrii unei gospodării erau de obicei familiarizați și cu tunderea oilor, și cu dărăcitul și toarcerea lînii și cu manevrarea unui război de țesut. În loc de a apăsa pe un buton și a inunda casa cu lumină electrică, întregul proces de obținere a iluminării era parcurs pe toată întinderea sa trudnică, de la uciderea animalului și separarea grăsimii pînă la confecționarea fitilurilor și obținerea luminărilor. Aprovizionarea cu făină, cherestea, alimente, materiale de construcție, mobilă, chiar și cu vase de metal, cuie, balamale, ciocane etc., se realiza în imediata vecinătate, în ateliere care erau deschise permanent și adesea constituiau centre ale organizării vecinătății. Întregul proces de producție era vizibil, de la producția în gospodărie a materiilor prime pînă la produsul finit ce era utilizat. Mai mult, fiecare membru al gospodăriei își avea practic propriul său rol în activitate. Copiii, pe măsură ce cîștigau în putere și capacitate, erau inițiați treptat în secretele cîtorva procese. Aceasta era o problemă de grijă imediată și personală, chiar pînă la punctul participării efective.

Nu putem să trecem cu vederea factorii de disciplină și formare a caracterului implicați în acest fel de viață: exersarea deprinderilor de ordine și sirguintă, a ideii de responsabilitate, de obligație de a face ceva, de a produce ceva, în lume. Exista totdeauna ceva care trebuia făcut, și o necesitate reală ca fiecare membru al gospodăriei să-și îndeplinească atribuția conștiincios și în cooperare cu ceilalți. Personalitățile care deveneau eficiente în acțiune erau crescute și verificate în mediul acțiunii. Încă o dată, nu trebuie să omitem importanța pentru scopurile educative a familiarizării strînse și intime cu natura nemijlocită, cu lucrurile și materialele reale, cu procesul firesc al manipulării lor și cu cunoașterea necesităților și utilizărilor lor sociale. În toate acestea exista

o pregătire continuă a observației, dibăciei, imaginației constructive, a gândirii logice și a simțului realității dobândite prin contactul direct cu realitățile. Forțele educative ale torsului și ȧesutului în casă, ale joagărului, morii, dogăriei și fierăriei operau fără întrerupere.

Nici o suită de lecții cu lucrurile făcută de dragul transmiterii de informații nu poate constitui nici măcar o umbră palidă care să înlocuiască cunoașterea directă a plantelor și a animalelor dintr-o fermă sau din grădină, obținută prin trăirea reală printre ele și îngrijirea lor ¹⁷. Nici o exersare a organelor de simț în școală, în scopul instruirii, nu poate intra în competiție cu stimularea și plenitudinea vieții simțurilor care se produce prin contactul zilnic și interesul pentru ocupațiile gospodărești. Memoria verbală poate fi exersată în îndeplinirea sarcinilor, o anumită disciplină a capacităților de judecată poate fi obținută prin lecțiile de știință și matematică; dar, de fapt, aceasta este ceva îndepărtat și vag în comparație cu exersarea atenției și a judecății atunci cînd trebuie să se realizeze lucruri pornind de la un motiv real și avînd un rezultat real în perspectivă. În prezent, concentrarea industriei și diviziunea muncii au eliminat practic ocupațiile gospodărești și de vecinătate — cel puțin în ceea ce privește scopurile educaționale. Dar e inutil să deplîngem trecerea bunelor zile ale modestiei, respectului și implicit a supușeniei copiilor, dacă credem că prin vîlcăreală și prin predică o să le aducem înapoi. Condițiile s-au schimbat radical și numai o schimbare la fel de radicală în educație poate să satisfacă. Trebuie să recunoaștem compensațiile noastre — sporirea toleranței, extinderea judecății sociale, cunoașterea mai amănunțită a naturii umane, acuitatea mai mare în descifrarea trăsăturilor de caracter și în interpretarea situațiilor sociale, precizia mai mare a adaptării la diferite personalități, contactul cu activități comerciale mai importante. Aceste considerații înseamnă mult pentru copilul de astăzi crescut la oraș. Totuși există și o problemă reală: cum să păstrăm aceste avantaje, și în același timp să introducem în școală aspecte reprezentînd cealaltă latură a vieții — ocupații care solicită responsabilități personale și care pregătesc copilul pentru relațiile cu mediul fizic al vieții?

Cînd ne referim la școală, ne dăm seama că una din tendințele cele mai pregnante în etapa actuală este legată de intro-

ducerea așa-numitei pregătiri manuale, atelier și îndeletniciri casnice — cusut și gătit.

Acest lucru nu s-a făcut „intenționat“, cu conștiința clară că școala trebuie acum să suplinească acel factor de pregătire deținut mai înainte de activitatea casnică, ci prin instinct, prin experimentarea și dovedirea că această activitate interesează vital pe elevi și le oferă ceva care nu poate fi obținut în alt mod. Conștiința importanței sale reale este încă atât de redusă încât această activitate este adesea desfășurată fără tragere de inimă, confuz și dezordonat. Motivele folosite pentru a o justifica sînt de-a dreptul inadecvate sau uneori chiar greșite.

Dacă ar fi să întrebăm chiar pe cei care sînt cei mai înclinați spre introducerea acestei activități în sistemul nostru școlar, cred că în general am constata că motivele principale ale acestei acțiuni constau în faptul că ea angajează în întregime interesul spontan și atenția spontană a copiilor. Îi ține pregătiți și activi, în loc de a-i lăsa pasivi și receptivi; îi face mai folositori, mai capabili și deci mai înclinați să fie utili acasă; îi pregătește într-o oarecare măsură pentru îndatoririle practice ale vieții ulterioare — fetele să fie gospodine mai eficiente, dacă nu chiar adevărate bucătărese și croitorese; băieții (dacă sistemul nostru educațional ar fi orientat spre școli de meserii) pentru ocupațiile lor viitoare. Eu nu subestimez valoarea acestor motive. Despre cele indicate ca schimbînd atitudinea copiilor voi avea ceva de spus în capitolul următor, unde ne referim la relația dintre școală și copil. Dar punctul de vedere este, în mare, inutil de îngust. Noi trebuie să concepem activitățile de țesătură, fierărie, țesătorie, cusut și gătit ca metode de viață și învățare, nu ca obiecte de studiu distincte.

Trebuie să le concepem în semnificația lor socială, ca tipuri de procese prin care societatea progresează, ca procese care familiarizează pe copil cu unele din necesitățile primare ale vieții comunității și ca moduri în care aceste nevoi au fost satisfăcute prin intuiția și ingeniozitatea crescută a omului; pe scurt, ca instrumente prin care școala însăși va deveni o formă specifică a vieții active a comunității, în loc de a fi un loc izolat în care se învață lecții.

O societate reprezintă un număr de oameni care conviețuiesc împreună pentru că acționează de-a lungul unor linii comune, într-un spirit comun, și în legătură cu scopuri comune¹⁸. Trebuințele și scopurile comune pretind un schimb sporit

de idei și o unitate sporită de sentimente simpatetice. Motivul principal pentru care școala actuală nu se poate organiza ca o unitate socială naturală este acela că îi lipsește tocmai acest element de activitate comună și productivă. Pe terenul de joacă, la jocuri și sporturi, organizarea socială se formează spontan și inevitabil. Există ceva de făcut, o activitate de desfășurat, care cere diviziuni naturale ale muncii, selecția liderilor și a subordonaților, cooperare reciprocă și emulație. În sala de clasă motivul și liantul organizării sociale lasă astfel de dorit. În ceea ce privește aspectul etic, marea slăbiciune a școlii actuale este că se străduiește să pregătească pe viitorii membri ai ordinii sociale într-un mediu în care condițiile spiritului social lipsesc cu desăvârșire.

Diferența care se manifestă atunci când ocupațiile sînt centrul de articulare al vieții școlare nu este ușor de transpus în cuvinte; este o diferență de motive, spirit și atmosferă. Când se intră într-o bucătărie în care un grup de copii sînt preocupați activ de pregătirea hranei, diferența psihologică, schimbarea de la atitudinea mai mult sau mai puțin pasivă, inertă și reținută la o energie nestăvilită este atît de evidentă încît îți sare în ochi. Desigur pentru cei a căror imagine despre școală este stabilită rigid, schimbarea va produce un șoc. Dar schimbarea în atitudinea socială este la fel de evidentă. Simpla absorbție de fapte și adevăruri este o problemă atît de specific individuală încît tinde foarte firesc să treacă în egoism. Nu există nici un motiv social evident pentru însușirea simplei învățări, nu există nici un cîștig social clar în succesul respectiv. Într-adevăr, aproape singura măsură a succesului este cea competitivă, în sensul rău al termenului — o comparație a rezultatelor la verificare și examinare pentru ca să se vadă care copil a reușit s-o ia înaintea altora în memorarea, în acumularea unui maxim de informații. Atmosfera aceasta este atît de înrădăcinată încît ajutorarea unui copil de către altul în îndeplinirea sarcinii a devenit un delict școlar. Acolo unde activitatea școlară constă în simpla învățare a lecțiilor, ajutorul reciproc, în loc să fie cea mai firească formă de cooperare și asociere, devine un efort clandestin de a scuti pe vecin de propriile datorii. Totul se schimbă atunci cînd se desfășoară o muncă activă. Ajutorarea altora, în loc să fie o formă de caritate care înăbușă pe cel care o primește, este pur și simplu un sprijin în eliberarea forțelor și declanșarea impulsului celui ajutat. Un spirit de comunicare liberă, de schimb de idei,

sugestii, rezultate, atît succese, cît și eșecuri ale experiențelor anterioare, devine nota dominantă a examinării. Cînd emulația apare, ea compară indivizii, nu după cantitatea de informații asimilată de fiecare, ci în legătură cu calitatea lucrului făcut — adevăratul criteriu de valoare al comunității. Într-un mod neoficial, dar cu atît mai influent, viața școlară se organizează pe o bază socială.

În această organizare se găsește principiul disciplinei sau al ordinei școlare. Desigur, ordinea este numai un lucru care se raportează la un scop. Dacă avem în vedere scopul ca 40 sau 50 de copii să învețe anumite lecții pentru a fi reproduse profesorului, disciplina trebuie destinată asigurării acestui rezultat. Dar dacă scopul avut în vedere este dezvoltarea unui spirit de cooperare socială și viață comunitară, disciplina trebuie să rezulte din și să se raporteze la acest scop. Într-un anumit sens, există puțină ordine acolo unde lucrurile sînt în curs de construire; există o anumită dezordine în orice atelier în activitate; nu este liniște; persoanele de aici nu sînt preocupate de a menține anumite poziții fizice fixe; brațele lor nu stau încrucișate; ei nu-și țin cărțile într-un anumit fel. Ei fac o mulțime de lucruri și iată neastîmpărul și freamătul care rezultă din activitate. Dar din această ocupație, din executarea lucrurilor care vor produce rezultate, și din executarea acestora într-un mod social și cooperativ, se naște o disciplină de un fel și tip deosebit. Întreaga noastră concepție despre disciplina școlară se schimbă atunci cînd adoptăm acest punct de vedere. În momentele critice toți ne dăm seama că singura disciplină care rezistă, singura pregătire care devine intuiție, este cea obținută prin viața însăși. Nu este o vorbă goală că noi învățăm din experiență și din cărțile sau spusele altora *numai* în măsura în care acestea sînt legate de experiență. Dar școala a fost despărțită, izolată de condițiile și motivele obișnuite ale vieții, astfel încît locul unde copiii sînt trimiși pentru disciplină este tocmai acel loc din lume în care este cel mai greu să capeți experiență — mama oricărei discipline care își merită numele. Numai atunci cînd domină o imagine îngustă și rigidă a disciplinei școlare tradiționale sîntem în pericol de a trece cu vederea acea disciplină mai profundă și infinit mai cuprinzătoare care derivă din participarea la activitatea constructivă, din contribuția la un rezultat care, social în spirit, este cu atît mai mult evident și tangibil în formă — și deci într-o

formă în legătură cu care responsabilitatea poate fi apreciată și se pot emite judecăți precise.

Lucrul important pe care trebuie deci să-l reținem, privind introducerea în școală a diverselor forme de ocupație activă, este ca prin ele să reînnoim întregul spirit al școlii. Școala are ocazia să se alăture vieții, să devină habitatul copilului, unde acesta învață prin trăire dirijată și nu numai un loc unde se învață lecții, avînd o legătură abstractă și îndepărtată cu o trăire posibilă din viitor. Are șansa de a fi o comunitate în miniatură, o societate embrionară. Acesta este faptul fundamental și de aici țîșnesc izvoare continue și precise de instrucție. Sub regimul industrial descris, copilul, de fapt, participă la muncă nu de dragul participării, ci de dragul produsului. Rezultatele educaționale asigurate au fost reale, totuși incidentale și dependente. În școală însă, ocupațiile tipice sînt libere de orice stress economic. Scopul acestora nu este valoarea economică a produselor, ci dezvoltarea forței și intuiției sociale. Această eliberare de utilizări înguste, această deschidere către posibilitățile spiritului uman face din aceste activități practice școlare aliați ai artelor și centre de știință și istorie.

Unitatea tuturor științelor se găsește în geografie. Semnificația geografiei este că ea prezintă pămîntul ca locul stabil al ocupațiilor omului. Lumea izolată de activitatea umană nu mai are atributul de lume. Industria și realizările umane, detașate de rădăcinile lor terestre nu constituie nici măcar un sentiment, ci abia un nume. Pămîntul este sursa ultimă a întregii hrane umane. Este adăpostul și protecția continuă a omului, materia primă a tuturor activităților sale, și locul unde se întorc umanizate și idealizate toate realizările lui. Este marele ogor, marea mină, marea sursă de energie calorică, luminoasă și electrică; marea scenă a oceanului, riului, muntelui și cîmpiei în care întreaga agricultură, mineritul și exploatarea forestieră, industria în întregime și mijloacele de distribuție sînt numai elemente parțiale și factori. Numai prin aceste ocupații determinate de mediu omenirea a realizat progresul său istoric și politic. Numai prin aceste ocupații s-a dezvoltat interpretarea intelectuală și emoțională a naturii. Numai prin ceea ce facem în și cu lumea noi îi descifrăm sensul și îi măsurăm valoarea.

În termeni educaționali, aceasta înseamnă că aceste ocupații din școală nu vor fi numai procedee practice sau moduri rutinare de activitate, cîștigarea unor deprinderi tehnice mai

bune de bucătărie, croitorie sau tâmplărie, ci centre active de intuiție științifică în materialele și procesele naturale, puncte de plecare de unde copiii vor fi conduși în înțelegerea dezvoltării istorice a omului. Adevărata semnificație a acestui fapt poate fi explicată mai bine printr-o ilustrație luată din activitatea școlară reală decât printr-o prelegere generală.

Nimic nu apare mai ciudat vizitatorului obișnuit decât să vadă băieți și fete de 10, 12 și 13 ani ocupându-se cu cusutul și țesutul. Dacă acest lucru îl privim din punctul de vedere al pregătirii băieților pentru a coase nasturi și petice, căpătăm numai o concepție îngustă și utilitară — o bază care justifică cu greu acordarea unei atenții deosebite acestui fel de activitate în școală. Dar dacă privim din alt unghi, ne dăm seama că această activitate oferă punctul de plecare de la care copilul poate constata și urma progresul umanității de-a lungul istoriei, obținând și o intuiție a materialelor folosite și a principiilor mecanice implicate. În legătură cu aceste ocupații se poate afirma că ele recapitulează dezvoltarea istorică a omului¹⁹. De exemplu, copiilor li se dă mai întâi materia primă — inul, bumbacul, lina așa cum rezultă de la tunderea oilor (dacă li putem duce în locul unde se tund oile, cu atât mai bine). Apoi se face un studiu al acestor materiale din punctul de vedere al adaptării lor la scopurile în care pot fi utilizate. De exemplu, se face o comparație a fibrei de bumbac cu fibra de lână. Eu nu mi-am dat seama, pînă cînd nu mi-au spus copiii, că motivul dezvoltării tîrzii a industriei bumbacului în comparație cu cea a lînii este faptul că fibra de bumbac este atât de greu să fie îndepărtată cu mîna de sămînță. Copiii dintr-o grupă au lucrat 30 de minute separînd fibrele de bumbac din coajă și semințe și au reușit să obțină aproape o uncie. Au înțeles ușor că o persoană poate să egreneze cu mîna numai un pound pe zi, și au înțeles de ce strămoșii lor purtau haine de lână și nu de bumbac. Printre alte lucruri descoperite ca afectînd utilitatea relativă a fibrelor de bumbac, a fost și scurtimea acestora în comparație cu cele de lână, primele avînd, să zicem, lungimea în jur de o treime de inch, iar celelalte ajungînd pînă la 3 inch; de asemenea, faptul că fibrele de bumbac sînt netede și nu se agață una de alta, pe cînd lina are o anumită asprime care face fibra să adere, ușurînd astfel torsul. Copiii au descoperit aceste lucruri singuri avînd materialul real și fiind ajutați de întrebările și sugestiile profesorului.

Ei au urmărit apoi procesele necesare pentru transformarea fibrelor în țesătură. Ei au reinventat primul cadru de cardare a lînii — o pereche de scînduri cu cuie ascuțite pentru scărmănare. Au reinventat cel mai simplu proces de toarcere a lînii — o piatră sau altă greutate găurită prin care trece lîna și care în timp ce este trasă întinde fibra; apoi fusul, care a fost răsucit pe dușumea, în timp ce copiii țineau lîna în mîinile lor pînă a fost trasă treptat și înfășurată pe el. După aceea copiii trec la invenția următoare în ordine istorică, o studiază experimental, văzîndu-i astfel necesitatea și urmărindu-i efectele, nu numai într-o anumită industrie, ci și în modurile de viață socială — în felul acesta trecîndu-se în revistă întregul proces de evoluție pînă la războiul complet de țesut de astăzi și tot ceea ce însoțește aplicarea științei în folosirea forțelor de care dispunem în prezent. Nu trebuie să mai vorbesc de știința implicată în aceasta — studiul fibrelor, al particularităților geografice, condițiile în care cresc materiile prime, marile centre de producție și distribuție, fizica implicată în angrenajul producției; nici de aspectul istoric — influența pe care aceste invenții au avut-o asupra umanității. Poți concentra istoria întregii omeniri în evoluția de la fibrele de in, bumbac și lînă la țesături ²⁰. Eu nu pretind că acesta este singurul, sau cel mai bun centru. Dar este adevărat că se deschid astfel anumite drumuri foarte importante și reale spre considerarea istoriei rasei umane — că spiritul este supus unor influențe mult mai adînci și mai puternice decît acelea care apar în documentele politice și cronologice care de obicei trec drept istorie.

Acum, ceea ce e adevărat în acest exemplu al fibrelor folosite pentru țesături (și, desigur, am vorbit numai de 2—3 faze elementare ale procesului) este adevărat în aceeași măsură pentru fiecare material folosit în fiecare ocupație și pentru procesele implicate. Ocupația îi dă copilului o motivație firească; îi oferă o experiență nemijlocită; îl aduce în contact cu realitățile. Ocupația realizează toate acestea, dar pe deasupra este independentă prin transpunere în valori istorice și sociale și echivalențe științifice. Odată cu dezvoltarea forței și cunoștințelor intelectului copilului, ea încetează de a mai fi pur și simplu o ocupație plăcută și devine din ce în ce mai mult un mijloc, un instrument, un organ de înțelegere — și în consecință se transformă.

Acest fapt, la rîndul lui, are consecințe asupra predării științei. În condițiile actuale, toată activitatea, pentru a fi reușită,

trebuie să fie orientată oarecum de expertul în știință — este un caz de știință aplicată. Această legătură trebuie să determine locul ei în educație. Nu numai că ocupațiile, așa-numita activitate manuală sau industrială din școală, oferă ocazia introducerii științei care le luminează, care le face materiale, încărcate de sens, în loc de a fi simple procedee ale mîinii și ochiului; dar intuiția științifică cîștigată astfel devine un instrument indispensabil de participare liberă și activă la viața socială modernă. Platon vorbește undeva de sclav ca de o persoană care în acțiunile sale nu-și exprimă propriile idei, ci pe cele ale altuia ²¹. Problema noastră socială este acum, chiar mai acut decît pe timpul lui Platon, să existe metodă, scop, înțelegere în conștiința celui ce desfășoară activitatea astfel încît aceasta să aibă sens pentru el. Cînd ocupațiile din școală sînt concepute în acest mod larg și generos, nu pot decît să rămîn uimit la obiecțiile adesea exprimate că astfel de ocupații sînt nepotrivite școlii pentru că ele sînt materialiste, utilitariste sau chiar servile în tendința lor. Mi se pare uneori că cei care aduc aceste obiecții trebuie să trăiască complet în altă lume. Lumea în care cei mai mulți trăim este o lume în care fiecare are o chemare sau o ocupație, ceva de făcut. Unii sînt conducători, alții sînt subordonați. Dar lucrul important atît pentru o categorie, cît și pentru alta este că fiecare trebuie să aibă educația care să-i permită să vadă în activitatea sa zilnică tot ceea ce reprezintă o semnificație largă umană. Cîți dintre muncitorii de azi sînt simple anexe ale mașinilor la care lucrează! Aceasta poate că se datorește în parte mașinii însăși sau regimului care pune atîta preț pe produsele mașinii; dar desigur se datorește în mare parte faptului că muncitorul nu a avut ocazia să-și dezvolte imaginația și intuiția asupra valorilor sociale și științifice incluse în munca sa ²². În prezent, impulsurile care stau la baza sistemului industrial sînt sau practic negate, sau direct alterate în timpul perioadei școlare. Atît timp cît instinctele ²³ de construcție și producție nu sînt urmărite sistematic în anii copilăriei și tineretii, atît timp cît nu sînt orientate în direcții sociale, îmbogățite de interpretarea istorică, controlate și iluminate de metode științifice, nu sîntem desigur în măsură nici măcar să identificăm sursa relelor noastre economice, și cu atît mai puțin să le tratăm eficient.

Dacă ne proiectăm cu cîteva secole în urmă, observăm un adevărat monopol al învățării. Termenul *posedarea cunoștin-*

țelor este într-adevăr bine folosit. Învățarea era o problemă de clasă. Acest fapt era un rezultat necesar al condițiilor sociale. Nu existau mijloace prin care mulțimea să poată avea acces la resursele intelectuale. Acestea erau conținute și tănuite în manuscrise. Din acestea în cel mai bun caz existau numai câteva care se puteau folosi după o pregătire lungă și obositoare. O castă a învățării, care păzea tezaurul adevărului și care îl împărțea maselor cu restricții severe, era expresia inevitabilă a acestor condiții. Dar, ca un rezultat direct al revoluției industriale despre care am vorbit, acest lucru s-a schimbat. S-a inventat tiparul; a devenit comercial. Cărți, reviste, ziare s-au multiplicat și s-au ieftinit. Ca rezultat al locomotivei și telegrafului, s-a născut intercomunicația frecventă, rapidă și ieftină prin poștă și telecomunicații. Transportul de călători a devenit mai ușor; libertatea de mișcare, cu schimbarea de idei care o însoțește, a fost facilitată nemăsurat. Rezultatul a fost o revoluție intelectuală. Învățătura a fost pusă în circulație. Cu toate că mai există, și probabil totdeauna va exista, o anumită categorie de oameni pentru care activitatea specială de cercetare este la îndemână, o clasă distinctă de învățați este totuși în afara discuției. Este un anacronism. Cunoștințele nu mai sînt un solid imobil; au fost lichefiate. Se întrepătrund activ în toate curentele societății însăși.

Este ușor de întrevăzut că această revoluție, în ceea ce privește elementele cunoașterii, aduce cu ea o schimbare evidentă în atitudinea individului. Stimuli cu caracter intelectual ne înconjură în tot felul de moduri. Simpla viață intelectuală, viața de școală și de studiu, dobîndește astfel o valoare foarte mult modificată. Academic și scolastic, în loc de a fi titluri de onoare, devin termeni de imputare.

Dar toate acestea înseamnă o schimbare necesară în atitudinea școlii, și sîntem încă departe de a intui întreaga forță a acestei schimbări. Metodele școlare, și într-o mare proporție curriculum-ul, sînt moștenite din perioada cînd învățarea și cunoașterea anumitor simboluri, care permiteau singurul acces la învățare, erau esențiale. Idealurile acestei perioade sînt încă în funcție, chiar și acolo unde aparent s-au schimbat metodele și disciplinele. Adesea auzim critici severe la adresa introducerii lucrului manual, artelor și științei în școala elementară, și chiar secundară, pe motivul că ele au în vede-

re crearea de specialiști — că ele se abat de la schema noastră actuală de cultură generoasă, liberală. Motivul acestei obiecții ar fi ridicol dacă nu ar fi atât de des pus în acțiune încît să-l facă tragic. Educația noastră actuală este supraspecializată, unilaterală și îngustă. Este o educație dominată aproape complet de concepția medievală a învățării. Este ceva ce se adresează în cea mai mare parte numai aspectului intelectual al naturii noastre, dorinței de învățare, de acumulare de informații și cunoașterii simbolurilor învățării, nu impulsurilor și tendințelor noastre de a face, de a crea, de a produce, sub forma utilului sau a artei. Simplul fapt că lucrul manual, arta și știința sînt condamnate ca avînd caracter tehnic, ca tinzînd numai spre specializare, este în sine un argument la fel de bun pentru a putea fi aplicat scopului specializat care controlează educația actuală. Numai dacă educația nu ar fi aproape identificată cu demersurile exclusiv intelectuale, cu învățarea ca atare, toate aceste materiale și metode ar fi bine venite, ar fi întîmpinate cu cea mai mare ospitalitate.

În timp ce pregătirea pentru activitatea de învățare este considerată ca tip de cultură sau educație liberală, pregătirea unui mecanic, unui muzician, unui avocat, unui doctor, unui fermier, unui negustor sau a unui director de căi ferate este privită ca pur tehnică și profesională. Rezultatul este cel pe care-l vedem în jurul nostru peste tot — separarea în oameni „cultivați” și „muncitori”, separarea teoriei de practică. De-abia 1% din întreaga populație școlară are acces vreodată la ceea ce numim învățămînt superior; numai 5% ajung la școala secundară; în timp ce mai mult de jumătate se retrag la sau înainte de absolvirea clasei a cincea a școlii elementare. Cauza care duce la această situație este aceea că la marea majoritate a ființelor umane interesul intelectual distinct nu este dominant. Ei au ceea ce se numește impulsul sau înclinația practică. La mulți din cei la care interesul intelectual este prin natură puternic, condițiile sociale împiedică realizarea lui adecvată. În consecință cea mai mare parte a elevilor au căpătat destul din simbolurile de citire, scriere și calcul pentru a le fi de folos practic în cîștigarea subzistenței. În timp ce conducătorii noștri pe plan educativ vorbesc de cultură, dezvoltarea personalității etc., ca finalitate și scop al educației, marea majoritate a

celor care trec prin instrucția școlară o consideră numai ca un instrument practic îngust cu care să-și cîștige hrană suficientă pentru a-și realiza o viață cumpătată. Dacă am concepe finalitatea și scopul educației noastre într-un mod mai puțin exclusiv, dacă ar fi să introducem în procesele educaționale activități care se adresează celor al căror interes dominant este să facă și să producă, am constata că influența școlii asupra membrilor ei este mai vitală, mai de durată și conține mai mult din cultură.

Dar de ce trebuie să fac această prezentare minuțioasă? Este evident faptul că viața noastră socială a suferit o schimbare serioasă și radicală. Dacă educația noastră urmează să aibă un sens pentru viață, trebuie și ea să treacă printr-o transformare la fel de completă. Această transformare nu este ceva care să apară dintr-odată și să fie făcut într-o zi printr-o hotărîre deliberată. Este chiar în curs de înfăptuire. Acele modificări ale sistemului nostru școlar care par adesea (chiar și celor mai activ preocupați de ele, fără a mai vorbi de cei care le urmăresc) să fie simple schimbări de detaliu, simple îmbunătățiri în interiorul mecanismului școlar, sînt în realitate semne și dovezi de evoluție. Introducerea ocupațiilor active, a studiului naturii, a științei elementare, a artei, a istoriei; împingerea simbolicului și formalului spre o poziție secundară; schimbarea în atmosfera morală a școlii, în relația dintre elevi și profesori — de disciplină; introducerea factorilor mai activi, expresivi și autodirectivi — toate acestea nu sînt simple accidente, ele sînt necesități ale evoluției sociale mai ample. Mai rămîne numai să fie organizați toți acești factori, să fie apreciați în deplinătatea sensului lor și ideile și idealurile implicate să fie puse în posesia completă, de necompromis a sistemului nostru școlar. A face aceasta înseamnă ca fiecare din scolile noastre să devină o viață comunitară în embrion, activă, cu tipuri de ocupații care reflectă viața societății mai largi și să fie pătrunsă în totalitate de spiritul artei, istoriei și științei. Cînd școala va introduce și va pregăti pe fiecare copil al societății ca membru în cadrul unei astfel de mici comunități, saturîndu-l cu spiritul de întraajutorare, și dîndu-i instrumentele de autoorientare efectivă, vom avea garanția cea mai profundă și mai bună a unei societăți mai largi care să fie valoroasă, frumoasă și armonioasă.

ȘCOALA ȘI VIAȚA COPILULUI

ÎN CAPITOLUL PRECEDENT AM ÎNCERCAT SĂ prezint relația dintre școală și viața mai amplă a comunității și necesitatea unor schimbări în metodele și mijloacele materiale ale activității școlare, care ar putea fi mai bine adaptate la necesitățile sociale actuale.

Doresc să examinez aici problema din celălalt unghi și să mă ocup de relația școlii cu viața și dezvoltarea copiilor în cadrul școlii. Întrucît este greu să se lege principiile generale cu obiecte atît de concrete ca micii școlari, mi-am luat permisiunea de a introduce mult material ilustrativ din activitatea Școlii elementare a Universității ²⁴, prin intermediul căreia se poate aprecia într-o oarecare măsură modul în care ideile prezentate se materializează în practica reală.

Acum cîțiva ani căutam prin magazinele de furnituri școlare din oraș să găesc bănci și scaune care să fie potrivite din toate punctele de vedere — artistic, igienic și pedagogic — nevoilor copiilor. Am întîmpinat o mulțime de greutăți în găsirea a ceea ce aveam nevoie și în cele din urmă un vînzător, mai inteligent decît ceilalți, a făcut această remarcă: „Mă tem că nu avem ceea ce doriți. Doriți bănci la care copiii să poată lucra; or toate acestea sînt făcute pentru ascultare pasivă“. Această remarcă explică povestea educației tradiționale. Așa cum un biolog poate din unul sau două oase să reconstituie întregul animal, tot așa și dacă ne reprezentăm clasa obișnuită cu rîndurile de bănci inestetice plasate într-o ordine geometrică, îngrămădite pentru a rămîne cît mai puțin spațiu de mișcare, băncile aproape de aceeași mărime cu spațiu numai pentru cărți, creioane și hirtie, la care se adaugă o masă, cîteva scaune, pereții goi și probabil cîteva tablouri, putem reconstrui singura activitate educativă care se poate desfășura într-un astfel de loc. Totul este făcut „pentru ascultare“ — pentru că studiul pur și simplu al lecțiilor din carte este numai o altă modalitate de ascultare; el marchează dependența unei minți de alta. Atitudinea de ascultare înseamnă, comparativ vorbind, pasivitate, absorbție; există niște materiale gata fă-

cute, pregătite de administratorul școlar, de consiliu, de profesor, materiale din care copilul trebuie să extragă cît poate în cel mai scurt timp posibil.

Există puțin spațiu în sala de clasă tradițională unde copilul să lucreze. Atelierul, laboratorul, materialele, uneltele cu care copilul poate construi, crea și cerceta activ, și chiar spațiul necesar, lipsesc în cea mai mare parte. Lucrurile care privesc aceste procese nu au nici măcar un loc recunoscut în mod cert în educație. Ele sînt ceea ce autoritățile educative, care scriu editoriale în cotidiene, numesc în general „mofturi” și „zorzoane”. O doamnă mi-a spus ieri că a vizitat diferite școli pentru a găsi una în care activitatea copiilor să preceadă transmiterea informațiilor din partea profesorului sau unde copiii să aibă un motiv pentru solicitarea informațiilor. Ea spunea că a vizitat 24 de școli înainte de a găsi prima școală de acest fel. Pot să adaug că aceasta nu era în acest oraș. Alt lucru care se remarcă în aceste săli de clasă, cu băncile așezate într-o poziție fixă, este că totul este aranjat pentru a lucra cu un număr cît mai mare de copii) pentru tratarea copiilor *en masse* ²⁵, ca un agregat de unități) ceea ce presupune, din nou, că aceștia sînt tratați pasiv. În momentul cînd copiii acționează ei se individualizează; ei încetează de a mai fi o masă și devin ființele foarte distincte cu care sîntem obișnuiți în afara școlii, în familie, acasă, pe terenul de joacă și în cartier.

Pe aceeași bază se explică și uniformitatea metodei și a curriculum-ului. Dacă totul este pe bază de „ascultare”, se poate realiza ușor uniformitatea materialului și a metodei. Urechea și cartea care reflectă urechea constituie mijlocul similar pentru toți. Aproape că nu există ocazii pentru adaptarea la diverse capacități și cerințe. Există o anumită cantitate — o cantitate fixă — de rezultate și realizări gata pregătite care urmează să fie achiziționate în aceeași măsură de toți copiii într-un anumit timp. Ca răspuns la această cerință, curriculum-ul s-a elaborat de la școala elementară pînă la colegiu. Se stabilește că există numai anume cunoștințe necesare și un număr finit de realizări tehnice utile în lume. În acest caz se pune problema matematică a împărțirii respectivului program la cei 6, 12 sau 16 ani de viață școlară. Acum dați copiilor în fiecare an fracția proporțională din total și atunci cînd ei vor termina studiile vor stăpîni întregul. Prin acoperirea unei părți în fiecare oră, zi sau săptămîină totul apare perfect, neted la sfîrșit — cu condiția ca elevii

să nu fi uitat ceea ce au învățat anterior. Rezultatul acestui fel de învățămînt este ceea ce Matthew Arnold ²⁶ consemnează într-un raport arătînd că o autoritate pedagogică din Franța i-a relatat cu mîndrie că atîtea mii de copii studiază la o anumită oră, să zicem ora unsprezece, o anumită lecție la geografie; și într-unul din orașele noastre din vest super-intendentul ²⁷ repeta această laudă vizitatorilor.

Este posibil să fi exagerat într-o anume măsură cu scopul de a evidenția trăsăturile tipice ale vechii pedagogii: pasivitatea atitudinii, îngrămădirea mecanică a copiilor, uniformitatea curriculum-ului și a metodei. Acest lucru se poate rezuma spunînd că centrul de gravitate este în afara copilului. Este în profesor, în manual, pretutindeni și oriunde doriți, în afară de instinctele și activitățile imediate ale copilului. Pe această bază nu este prea mult de spus despre *viața* copilului. Se poate spune mult despre studiul copilului, dar școala nu este locul unde copilul *trăiește*. Schimbarea care urmează acum în educația de la noi constă în deplasarea centrului de gravitate. Este o schimbare, o revoluție, nu departe de cea introdusă de Copernic atunci cînd centrul astronomic s-a deplasat de la pămînt la soare. În acest caz, copilul devine soarele în jurul căruia gravitează dispozitivele pedagogiei; el este centrul în jurul căruia acestea se organizează.

Dacă luăm un exemplu dintr-o familie ideală, unde părintele este destul de inteligent să recunoască ceea ce este optim pentru copil, și poate să-i dea ceea ce acesta are nevoie, ne dăm seama că copilul învață din conversația și structura familiei. Există pentru el anumite puncte de interes și valoare în discuțiile ce se poartă în familie: se fac afirmații, se nasc întrebări, se dezbat anumite subiecte și copilul învață continuu. El își exprimă experiența și i se corectează concepțiile greșite. Apoi copilul participă la ocupațiile casnice și deci dobîndește deprinderi de muncă, de ordine și respect pentru drepturile și ideile altora, precum și deprinderea fundamentală de a-și subordona activitățile interesului general al întregii gospodării. Participarea la aceste activități gospodărești devine o ocazie pentru dobîndirea de cunoștințe. Casa ideală ar avea evident un atelier unde copilul ar putea să-și exercite instinctele sale constructive. Ar avea un laborator miniatural în care să-și orienteze cercetările. Existența copilului s-ar extinde și afară, în grădină, în cîmpiile din

jur și în păduri. Ar face excursii, plimbări și ar avea discuții în care i s-ar deschide lumea din afară.

Dacă organizăm și generalizăm toate acestea vom avea școala ideală. Nu este nici un secret asupra ei, nici o descoperire minunată a pedagogiei sau a teoriei educaționale. Este pur și simplu o problemă de a face sistematic și într-un mod extins, inteligent și competent ceea ce pentru anumite motive se poate face în majoritatea familiilor numai la un nivel aproximativ și întâmplător. În primul rînd, căminul ideal trebuie să fie extins. Copilul trebuie pus în contact cu mai mulți adulți și cu mai mulți copii pentru a avea viața socială cea mai liberă și cea mai bogată. În plus, ocupațiile și relațiile mediului familial nu sînt selectate special pentru dezvoltarea copilului; scopul principal este altul, și ceea ce copilul poate lua din ele este incidental. De aici și nevoia de școală. În această școală viața copilului devine scopul suprem. Toate mijloacele necesare pentru a perfecționa dezvoltarea copilului se concentrează aici. Învățarea? desigur, dar în primul rînd viață și învățare prin și în legătură cu această viață. Cînd considerăm viața copilului orientată și organizată în felul acesta, nu constatăm că el este în primul rînd o ființă ascultătoare, ci dimpotrivă.

Afirmația făcută adesea că educația înseamnă „dilatare” este excelentă, dacă avem în vedere numai faptul de a o opune procesului de îndopare. Dar, de fapt, este greu să legăm ideea de extragere cu acțiunile obișnuite ale unui copil de trei, patru, șapte sau opt ani. El este deja supraplin, dă pe dinafară, de activități felurite. Copilul nu este o ființă pur latentă de care adultul trebuie să se apropie cu mare grijă și îndeminare pentru a face să se dezvolte treptat germenul ascuns al activității. Copilul este de-acum intens activ și problema educației este o problemă a stăpînirii activităților sale și de direcționare a lor. Prin îndrumare, prin folosire organizată, ele tind spre rezultate valoroase, în loc să se împrăstie sau să fie lăsate la o expresie pur impulsivă. Dacă avem clar acest lucru, dificultatea pe care o întîlnim cel mai adesea în concepția multora în privința a ceea ce se numește educația nouă nu este deloc rezolvată, ci mai curînd dizolvată: ea dispare. O întrebare pusă adesea este: dacă se începe cu ideile, impulsurile și interesele copilului, toate atît de necoapte, întîmplătoare și împrăștiate, atît de puțin rafinate sau spiritualizate, cum va obține el oare disciplina, cultura și informația necesară? Dacă nu ar exista

alt drum deschis nouă în afara stimulării și a acceptării acestor impulsuri ale copilului, s-ar putea pune această întrebare. Ar trebui fie să ignorăm și să reprimăm activitățile, fie să le satisfacem. Dar dacă dispunem de organizarea echipamentului și a materialelor, mai există încă un drum deschis pentru noi. Putem să dirijăm activitățile copilului, dându-i exerciții în anumite direcții, și conducându-l astfel spre țelul care se află logic la capătul drumurilor parcurse.

„Dacă dorințele ar fi cai, și cerșetorii ar călări“. Dar pentru că nu sint, adevărata satisfacere a impulsului și interesului înseamnă a le realiza, și realizarea lor implică depășirea obstacolelor, familiarizarea cu materialele, exersarea ingeniozității, răbdării, perseverenței, atenției; implică cu necesitate disciplină — ordonarea puterii — și furnizează cunoștințe. Să luăm exemplul unui copil care vrea să confecționeze o cutie. Dacă îi încetează imaginația sau dorința, desigur că nu va ajunge la disciplină. Dar când încearcă să-și realizeze impulsul, se pune problema de a-și contura ideea, transformînd-o într-un plan, alegînd tipul potrivit de lemn, măsurînd părțile necesare, dîndu-le proporțiile corespunzătoare etc. Aici se include și pregătirea materialelor, tăierea, geluirea, lustruirea, potrivirea muchiilor și a colțurilor. Cunoașterea uneltelor și a proceselor este inevitabilă. Dacă copilul își realizează intenția și face cutia, se creează nenumărate ocazii pentru a se cîștiga disciplină și perseverență, pentru a se exersa efortul în depășirea obstacolelor, și pentru a se obține și o cantitate considerabilă de informații.

Fără îndoială, copilul care crede că i-ar place să gătească nu prea are idee ce anume înseamnă, cît costă sau cît timp necesită acest lucru. Este pur și simplu o dorință „să se afle în treabă“, probabil să imite activitățile celor mari. Și este, fără îndoială, posibil să coborîm la acest nivel și să ironizăm acest interes. Dar și în acest caz, dacă impulsul este utilizat, exersat, el se opune lumii reale cu condiții vitrege la care trebuie să se acomodeze. Și aici intervin din nou factorii de disciplină și cunoaștere. Recent, unul dintre copii și-a pierdut răbdarea pentru că a trebuit să lucreze timp îndelungat după o metodă de experimentare și a spus „De ce ne mai chinuim cu asta? Să ne luăm după o rețetă dintr-o carte de bucate“. Profesorul i-a întrebat pe copii de unde vine rețeta și discuția a evidențiat faptul că

dacă ei s-ar conduce numai după rețetă nu ar înțelege motivele pentru care fac ceea ce fac. După aceasta elevii au acceptat cu plăcere să continue activitatea experimentală. Urmărirea acestei activități va oferi, desigur, o ilustrare a problemei în discuție. Ocupația lor s-a întimplat să fie în ziua aceea fierberea ouălor, ca o trecere de la pregătirea legumelor la cea a cărnii. Pentru a avea o bază de comparație au rezumat mai întâi elementele nutritive componente ale legumelor și au făcut o comparație preliminară cu cele ale cărnii. Astfel și-au dat seama că fibrele lemnoase sau celuloza din zarzavaturi corespunde cu țesuturile conjunctive din carne, dând elementul de formă și structură. Ei au descoperit că amidonul și produsele de amidon sint caracteristice legumelor, că sărurile minerale se găsesc în ambele într-o aceeași măsură și că grăsimea se găsește în fiecare — o cantitate mică în hrana vegetală și o cantitate mare în cea animală. Copiii au fost pregătiți apoi să înceapă studiul albuminei ca element caracteristic al hranei animale, corespunzând cu amidonul la vegetale și au fost gata să ia în considerare condițiile necesare pentru tratarea adecvată a albuminei — ouăle folosind ca material de experiment.

Ei au început experimentul prin studiul apei la diverse temperaturi, dându-și seama când aceasta este dezmoțită, caldută și fierbinte și stabilind efectul diverselor grade de temperatură asupra albușului de ou. În acest fel, copiii au fost pregătiți nu numai să fiarbă ouăle, dar și să înțeleagă principiul implicat în fierberea lor. Nu vreau să pierd din vedere generalul în acest fapt particular. Pentru copil simpla dorință să fiarbă un ou, și în consecință să-l pună în apă trei minute și să-l scoată, când i se spune, nu este educativă. Ceea ce este educativ este faptul de a-l lăsa pe copil să-și realizeze propriul impuls recunoscând faptele, materialele și condițiile implicate și apoi să-și regleze impulsul prin această recunoaștere. Aceasta este diferența, asupra căreia vreau să insist, dintre stimularea sau încurajarea interesului și realizarea lui prin propria orientare.

Alt instinct al copilului este folosirea creionului și a hîrtiei. Tuturor copiilor le place să se exprime prin intermediul formei și culorii. Dacă menții numai acest interes lăsînd copilul să continue la infinit, nu apare nici o dezvoltare decît accidental. Dar dacă lași copilul întâi să-și exprime impulsul, și apoi prin observații, întrebări și sugestii îl aduci la conștientizarea a ceea ce a făcut și a ceea ce trebuie să

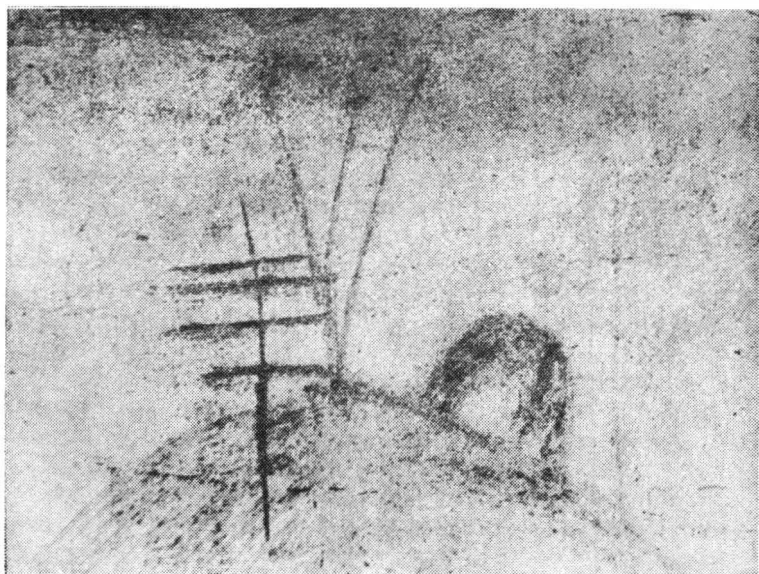


Fig. 1: Desen reprezentînd o peșteră și copaci

facă, rezultatul este atunci cu totul altul. Iată, de exemplu (fig. 1), desenul unui copil de șapte ani. Nu este o lucrare mediocră, este cea mai bună lucrare făcută de copii, dar ilustrează principiul particular la care m-am referit. Copiii discutaseră despre condițiile primitive ale vieții sociale pe timpul cînd oamenii trăiau în peșteri. Ideea copilului despre această viață socială și-a găsit astfel expresia: peștera este aranjată cu grijă pe panta dealului într-un mod imposibil. Vedeți pomul convențional al copilăriei — o linie verticală cu ramuri orizontale pe fiecare parte. Dacă copilul ar fi fost lăsat să continue să repete același lucru zi de zi, el și-ar fi tocit instinctul în loc să-l exerseze. Dar copilului i s-a cerut să se uite cu atenție la copaci, să-i compare pe cei pe care i-a văzut cu cei desenați, să examineze mai îndeaproape și mai conștiincios condițiile activității sale. Apoi el a desenat copaci din observație.

În cele din urmă el a desenat din nou din observație, memorie și imaginație — combinate. A făcut din nou o ilustrație liberă exprimîndu-și propria gîndire imaginativă controlată însă prin studiul amănunțit al unor pomi adevărați. Rezul-



Fig. 2: Desen reprezentînd o pădure

tatul a fost o scenă reprezentînd o lizieră de pădure (fig. 2), care, atît cît se poate spune, mi se pare că ea conține tot atît sentiment poetic ca și lucrarea unui adult, în timp ce pomii sînt, ca proporții, posibili și nu doar simple simboluri.

Dacă clasificăm în mare impulsurile care se întîlnesc la școlari, le putem grupa în patru categorii²⁸. Mai întîi instinctul social al copiilor, așa cum se manifestă acesta în conversație, relații interpersonale și comunicare. Cu toții știm cît este de egocentric copilul la vîrsta de 4 sau 5 ani. Dacă copilului i se prezintă ceva nou, ceea ce spune el, dacă spune ceva, este: „Am văzut asta“; sau „Tăticul sau mămica mi-a spus despre asta“. Orizontul lui nu este larg; o experiență trebuie să-l intereseze imediat, dacă va fi suficient de interesat o va relata altora și va căuta să o cunoască pe a lor în schimb. Și totuși interesul egoist și limitat al copiilor este în acest mod capabil de o extindere infinită. Instinctul limbajului este cea mai simplă formă de expresie socială a copilului. Prin urmare el este o mare, probabil cea mai mare din resursele educative.

În al doilea rând, urmează instinctul de a produce — impulsul constructiv. Impulsul copilului de a făuri își găsește expresie mai întâi în joc, în mișcare, gestică și pantomimă, pe urmă devine mai definit și își caută exteriorizare în modelarea materialelor în forme tangibile și întruchipare durabilă. Copilul nu are un instinct dezvoltat pentru cercetare abstractă. Instinctul de investigare pare că se naște din combinarea impulsului constructiv cu cel de comunicare. Pentru copil nu există diferență între știința experimentală și activitatea ce se înfăptuiește în atelierul dulgherului. Lucrările pe care copilul le poate realiza la fizică sau la chimie nu au drept scop realizarea unor generalizări tehnice și nici măcar faptul de a ajunge la adevăruri abstracte. Pur și simplu copiilor le place să facă ceva și să vadă ceea ce se va întâmpla. Dar acest lucru poate fi folosit, poate fi orientat în direcții care oferă rezultate de valoare, tot așa precum poate fi lăsat să se desfășoare la întâmplare.

Tot astfel impulsul expresiv al copiilor, instinctul artistic, se dezvoltă din instinctele de comunicare și constructive. Este rafinarea și manifestarea plenară a lor. Faceți construcția adecvată, faceți-o amplă, liberă și flexibilă, dați-i un motiv social, faceți-o să exprime ceva și veți avea o operă de artă. Să luăm un exemplu în legătură cu activitatea textilă — cusutul și țesutul. Copiii au făcut un război de țesut primitiv în atelier; s-a apelat în acest caz la instinctul constructiv. După aceea ei au vrut să facă ceva cu războiul de țesut, să producă ceva. Acesta era un război de tip indian și copiilor li s-au arătat păături țesute de indieni. Fiecare copil a conceput un model asemănător ca idee cu cele ale păturilor Navajo²⁹ și după aceea s-a selectat cel care părea cel mai bine adaptat la activitatea imediată. Resursele tehnice erau limitate, dar culorile și formele au fost realizate de copii. Examinarea lucrului copiilor de 12 ani arată că a fost nevoie de răbdare, minuțiozitate și perseverență. A necesitat nu numai disciplină și informație cu caracter istoric și elemente de desen tehnic, ci și ceva din spiritul artei în realizarea adecvată a ideii.

Să mai luăm un exemplu care evidențiază legătura dintre latura artistică și latura constructivă: copiii studiaseră torsul și trasul primitiv, când unul dintre ei, de 12 ani, a făcut un desen al unuia dintre copii torcînd (fig. 3). În acest caz s-a realizat de asemenea o lucrare care nu este tocmai mediocră; este deasupra mediei. Este ilustrarea a două mîini și a trasului linii pentru a fi gata de tors (fig. 4). Acest desen



Fig. 3: Desen reprezentînd o fată torcînd



Fig. 4: Desen reprezentînd mîini torcînd

a fost făcut de un copil în vîrstă de 11 ani. Dar, în mare în special la copiii mici, impulsul artistic este legat mai ales de instinctul social — dorința de a povesti, de a reprezenta. Acum, avînd în minte aceste patru interese — interesul pentru conversație, sau comunicare; pentru cercetare, sau descoperirea lucrurilor; pentru făurirea lucrurilor, sau constructiv; și pentru expresia artistică — putem spune că ele sînt resursele naturale, capitalul neinvestit de exersarea căruia depinde dezvoltarea activă a copilului. Doresc să dau cîteva exemple, primul din activitatea copiilor de 7 ani. Acesta ilustrează într-un fel dorința dominantă a copiilor de a discuta, în special despre oameni și lucruri referitoare la oameni. Dacă observăm copiii mici, vom constata faptul că îi interesează lumea lucrurilor îndeosebi în legătură cu oamenii, ca un fundal și un mediu al preocupărilor umane. Mulți antropologi au afirmat că există anumite identități între interesele copiilor și cele ale vieții primitive. Există un fel de întoarcere naturală a minții copilului spre activitățile tipice ale popoarelor primitive; priviți coliba pe care și-o face băiatul în curte, jucîndu-se de-a vînătoarea, cu arcuri, săgeți, sulite și altele. Din nou revine întrebarea: ce să facem cu acest interes — să-l ignorăm, sau să-l întreținem și să-l dezvoltăm? Sau să-l stăpînim și să-l orientăm spre ceva mai înalt, ceva mai bun? Unele dintre activitățile planificate pentru copiii de 7 ani au în vedere cel de-al doilea obiectiv — să folosească acest interes pentru a deveni un mijloc de a percepe progresul speciei umane. Copiii încep prin a-și imagina lipsa condițiilor actuale de existență pentru a se pune în contact nemijlocit cu natura. Acest fapt îi va conduce înapoi în istorie la poporul de vînători, la oamenii care trăiau în peșteri sau copaci ducînd o existență precară prin vînătoare și pescuit. Ei își imaginează cît se poate de bine diversele condiții naturale adecvate acestui fel de viață; de exemplu, o pantă împădurită lingă un munte și un rîu în care se găsește pește din belșug. Apoi ei trec în imaginație de la stadiul de vînător la cel semiagricol, și de la viața nomadă la cea agricolă stabilă. Ceea ce doresc să arăt este faptul că există ocazii multiple pentru studiul real, pentru cercetare care oferă ca rezultat dobîndirea de informații. Așadar, în timp ce instinctul apelează în primul rînd la latura socială, interesul copilului pentru oameni și faptele lor vizează lumea mai amplă a realității. De exemplu, copiii aveau anumite idei despre armele primitive, despre vîrfurile

din piatră ale săgeților etc. Acest lucru a oferit ocazia pentru încercarea materialelor din punctul de vedere al fragilității, forme, structurii etc. ; pe măsură ce copiii examinau diversele pietre pentru a o găsi pe cea mai potrivită scopului a rezultat o lecție de mineralogie. Discuția despre epoca fierului a necesitat construcția unui cuptor de topit făcut din argilă și de o dimensiune considerabilă. Deoarece copiii nu au reușit de la început ventilația, gura furnalului nefiind dimensionată în raport cu răsuflătoarea în ceea ce privește mărimea și poziția, a fost nevoie de instrucțiuni asupra principiilor combustiei, naturii ventilației și a combustibilului. Instrucțiunile nu au fost date însă de-a gata; întâi au fost necesare și apoi s-a ajuns la ele experimental. După aceea copiii au luat un anumit material, ca de exemplu arama, și l-au supus la o serie de experimente, topindu-l, modelându-l în obiecte; și aceleași experimente au fost făcute cu plumbul și alte metale. Această activitate a avut totodată și valoarea unui curs continuu de geografie, pentru că copiii trebuiau să-și imagineze și să elaboreze condițiile fizice necesare diferitelor forme de viață socială implicate aici. Care ar fi condițiile fizice proprii vieții pastorale, începuturilor agriculturii, pescuitului? Care ar fi metodele naturale de schimb între popoarele care duceau un asemenea mod de viață? Discutând astfel de probleme, ei le-au reprezentat ulterior pe hărți și la lada cu nisip. În acest mod ei au cîștigat idei despre diversele forme de configurație a pămîntului, și în același timp le-au interpretat în legătură cu activitatea umană, astfel încît acestea nu au rămas fapte pur externe, ci s-au împletit și s-au aliat cu concepțiile sociale privind existența și progresul umanității. Rezultatul, după părerea mea, justifică integral convingerea că copiii, într-un an de asemenea activitate (cîte 5 ore pe săptămînă), capătă o familiarizare mult mai mare cu problemele științelor naturii, geografiei și antropologiei decît atunci cînd informațiile reprezintă scopul și obiectul declarat, elevii fiind puși în fața faptelor de învățat în cadrul unor lecții prestabilite. În ceea ce privește disciplina, copiii realizează mai multă exersare a atenției, mai multă putere de interpretare, de înțelegere a inferențelor, de observație precisă și reflectare continuă, decît dacă ar fi puși să rezolve probleme arbitrare numai de dragul disciplinei.

Aș dori aici să mă refer la examinarea elevilor de către profesor. Știm cu toții ce a reprezentat aceasta pînă acum —

modalitatea prin care copilul arată profesorului și celorlalți copii cantitatea de informații pe care a reușit s-o asimileze din manual. Din alt punct de vedere examinarea devine prin excelență un loc de întâlnire social; ea reprezintă pentru școală ceea ce reprezintă conversația spontană acasă cu excepția faptului că este mai organizată urmînd anumite linii. Examinarea devine bursa socială unde se schimbă și se analizează critic experiențe și idei, unde se corectează prejudecățile și se fixează linii noi de gîndire și de cercetare. Această schimbare a sensului examinării, de la simpla verificare a cunoștințelor dobîndite la jocul liber al instinctului de comunicare al copiilor, afectează și modifică toată activitatea lingvistică a școlii. În vechiul sistem era fără îndoială o problemă foarte serioasă să se ofere copiilor o utilizare liberă și completă a limbajului. Motivul era evident. Motivarea naturală a limbajului era oferită rareori. În manualele de pedagogie limbajul este definit ca un mijloc de exprimare a gîndurilor. Această definiție se potrivește mai mult sau mai puțin adulților cu mintea exersată, totodată este evident faptul că limba este în primul rînd un fenomen social, un mijloc prin care împărtășim experiența noastră altora și o dobîndim în schimb pe a lor. Cînd este ruptă de scopul ei firesc, nu e de mirare că predarea limbii devine o problemă complexă și dificilă. Gîndiți-vă la absurditatea de a trebui să predai limba ca un fapt în sine. Dacă este o activitate pe care copilul o va face înainte de a merge la școală, aceasta constă în comunicarea impresiilor despre lucrurile care îl interesează. Dar cînd școala nu tratează nici un interes vital, cînd limbajul este folosit numai pentru repetarea lecțiilor, nu este surprinzător că una din dificultățile principale ale activității din școală s-a dovedit a fi tocmai învățarea limbii materne. Deoarece limba care se învață este nefirească, neizvorînd din dorința reală de a comunica impresii vitale și convingeri, libertatea copilului în folosirea ei dispare treptat, pînă cînd profesorul de școală secundară trebuie să inventeze tot felul de procedee pentru a ajuta la folosirea spontană și integrală a vorbirii. În plus, atunci cînd instinctul limbajului este solicitat într-un mod social, există un contact continuu cu realitatea. Drept rezultat copilul are totdeauna ceva în minte despre care să vorbească; el are un gînd de exprimat și un gînd dacă nu este propriu nu este gînd.

După metoda tradițională, copilul trebuie să comunice ceva ce pur și simplu a învățat. Există o diferență enormă între a avea ceva de spus, și a avea de spus ceva. Copilul care este în contact cu o varietate de materiale și fapte, vrea să vorbească despre ele, și limbajul său devine mai rafinat și mai bogat, pentru că este controlat și informat de realitate. Cititul și scrisul, ca și folosirea orală a limbii, pot fi predate pe această bază — ca un rezultat al dorinței sociale a copilului de a-și împărtăși experiența și de a recepta în schimb experiențele altora, orientate totdeauna prin contactul cu faptele și forțele care determină adevărul comunicat.

Nu dispunem de suficient spațiu pentru a ne referi la activitatea copiilor mai mari cărora instinctele brute originale de construcție și comunicare li s-au dezvoltat, transformându-se într-un spirit de cercetare orientat științific, dar voi da o ilustrare a folosirii limbii bazată pe această activitate experimentală. Activitatea s-a bazat pe un experiment simplu din cel mai obișnuit, care a condus treptat pe copii spre studiul geologiei și geografiei. Frazele pe care am să le citez mi se par atât poetice, cât și „științifice”. „De mult de tot, când pământul era la început, când era lavă, nu era apă pe pământ, și de jur-împrejurul pământului în aer era abur, deoarece erau multe gaze în aer. Unul dintre acestea era bioxidul de carbon. Aburul a devenit nori, pentru că pământul a început să se răcească, și după un timp a început să plouă, iar apa a căzut jos și a dizolvat bioxidul de carbon din aer”. E mai multă știință aici decât pare probabil la prima vedere. Aceasta reprezintă aproape trei luni de activitate din partea copilului. Copiii au făcut dări de seamă zilnice și săptămânale, dar pasajul de mai sus este o parte a concluziilor unui trimestru. Preciez că limbajul folosit este poetic, deoarece copilul are o imagine clară și un sentiment personal față de realitatea imaginată. Mai extrag fraze din alte două consemnări, ca să ilustrez în continuare folosirea vie a limbii atunci când există o experiență de viață în spatele ei. „Când pământul a fost suficient de rece ca să se condenseze, apa, cu ajutorul bioxidului de carbon, a împins calciul afară din roci într-un mare rezervor de apă unde animalele mici îl puteau găsi”. În cealaltă compunere se scrie: „Când pământul s-a răcit, calciul era în roci. Apoi bioxidul de carbon și apa s-au unit și au format o soluție care căzînd în ploaie, a rupt calciul și l-a dus pînă în mare, unde erau animale mici care l-au luat din soluție”. Folosirea unor cuvinte ca „împins” și „rupt” în legătură

cu procesul combinației chimice evidențiază o înțelegere personală care obligă la o exprimare adecvată.

Dacă nu am acordat prea mult spațiu celorlalte ilustrări, aş dori să arăt cum, începînd cu lucruri materiale foarte simple, copiii sînt conduşi spre domenii mai mari de investigare şi spre disciplina intelectuală care însoţeşte o astfel de cercetare. Mă voi referi doar la experimentul cu care a început munca. Aceasta a constat din prepararea precipitatului de calciu folosit pentru lustruirea metalelor. Copiii, cu aparate simple — un pahar, apă de var şi un tub de sticlă — au precipitat carbonatul de calciu din apă, trecînd de la această fază inițială la studierea proceselor prin care s-au format pe suprafața pămîntului rocile de diverse feluri, calcaroase, sedimentare etc. şi locurile pe care le ocupă, se trece apoi la elemente din geografia Statelor Unite, Hawai şi Porto Rico, la efectele acestor corpuri de rocă cu variatele lor configurații, asupra ocupațiilor umane, astfel încît, în final, această cercetare geologică a avut drept obiect viața omului de astăzi. Copiii au văzut şi au simțit legătura dintre aceste procese geologice, care au avut loc cu multe ere în urmă şi condițiile fizice care determină ocupațiile industriale de astăzi.

Din toate problemele ce pot fi implicate în subiectul „Școala şi viața copilului” am selectat numai una, deoarece mi-am dat seama că aceasta dă oamenilor mai mult de lucru, este un obstacol mai mare decît altele. S-ar putea ușor admite că lucrul cel mai de dorit pentru școală este ca aceasta să fie un loc în care copilul să trăiască în adevăr şi să aibă o experiență de viață de care să se bucure şi în care să găsească un sens pentru sine. Dar îndată auzim întrebarea: Cum va obține copilul, pe această bază, informațiile necesare; cum va urma disciplina cerută? Da, s-a ajuns la aceasta, ca mulți, dacă nu majoritatea oamenilor, să considere că procesele normale ale vieții par să fie incompatibile cu obținerea de informații şi cu disciplina. Aşa că am încercat să indic, într-un mod foarte general şi inadecvat (pentru că numai școala, în activitatea sa zilnică, poate da o reprezentare detaliată şi corectă), cum se pune problema — cum este posibil să se stăpînească instinctele rudimentare ale naturii umane, şi, prin asigurarea unui mediu propriu, să controlăm exteriorizarea lor, astfel încît nu numai să facilităm şi să îmbogățim creșterea fiecărui copil, ci şi să obținem aceleași rezultate, şi chiar mai mult, în informație tehnică şi disciplină, care au fost idealurile educației din trecut.

Dar, deși am selectat acest mod special de abordare (ca o concesie la întrebarea aproape unanim ridicată), nu o să las problema în această situație mai mult sau mai puțin negativă și explicativă. Viața este în definitiv un lucru important; viața unui copil la timpul său și pe măsura sa nu înseamnă mai puțin decât viața unui adult. Desigur, ar părea curios să apreciem că atitudinea inteligentă și serioasă asupra a ceea ce copilul are nevoie *acum* pentru a-i permite o viață bogată, prețioasă și cuprinzătoare ar intra oarecum în conflict cu nevoile și posibilitățile vieții adulte de mai târziu. „Să trăim cu copiii noștri“ înseamnă desigur, în primul rînd, ca copiii noștri să trăiască — și nu faptul de a fi împiedicați și frînați prin impunerea unor condiții a căror relevanță pentru viața actuală a copilului este foarte îndepărtată. Dacă vom căuta idealul, din punct de vedere educațional, toate celelalte lucruri se vor adăuga — ceea ce, interpretat, semnifică faptul că în cazul în care ne identificăm cu instinctele și nevoile reale ale copilăriei, și ne preocupăm de deplina lor manifestare și dezvoltare, disciplina și informația și cultura vieții adulte vor veni toate la timpul potrivit.

Vorbind despre cultură îmi amintesc că, într-un fel, am vorbit numai despre exteriorizarea activității copilului — numai despre expresia manifestă a impulsurilor sale spre a comunica, a face, a descoperi, a crea. Copilul real, — mai trebuie oare spus? — trăiește într-o lume de valori și idei imaginative care își găsesc doar o întruchipare exterioară imperfectă. Auzim astăzi multe despre cultivarea „imaginației“ copilului. Apoi noi stricăm mult din ceea ce spunem și facem prin credința că imaginația este o trăsătură deosebită a copilului care își găsește satisfacerea într-o direcție anumită — în general, cea a irealului și a simulării, a mitului și a povestirii. De ce sîntem atît de reci la inimă și atît de neîncredători? Imaginația este mediul în care trăiește copilul. Pentru el există pretutindeni și în tot ceea ce îi ocupă mintea și activitatea un surplus de valoare și semnificație. Problema relației dintre școală și viața copilului este în esență aceasta: să ignorăm înzestrarea și tendința nativă ocupîndu-ne, nu de copilul viu, ci de o imagine inertă pe care ne-am format-o, sau să-i dăm libertate și satisfacție naturii copilului? Dacă credem în viață și în viața copilului, atunci toate ocupațiile și foloasele de care s-a vorbit, toată istoria și știința vor

deveni instrumente de referință și elemente de cultură pentru imaginația sa, și prin aceasta pentru bogăția și ordinea vieții lui. Acolo unde acum vedem numai activitate exterioară și produs exterior, acolo, sub toate aceste rezultate vizibile, se găsește reajustarea atitudinii mentale, viziunea largă și înțelegătoare, simțul puterii în creștere și posibilitatea voită de a identifica atât conștiința, cât și capacitatea, cu interesele lumii și ale omului. Dacă cultura nu este un lustru superficial, un furnir de mahon peste lemnul obișnuit, atunci desigur că ea este dezvoltarea imaginației în flexibilitate, cuprindere și înțelegere, pînă cînd viața pe care o trăiește individul ajunge să fie în concordanță cu viața naturii și a societății. Cînd natura și societatea vor putea trăi în sala de clasă, cînd formele și instrumentele de învățare vor fi subordonate substanței experienței, atunci va exista ocazia pentru această identificare, iar cultura va fi cuvîntul de ordine al democrației³⁰.

3

RISIPA ÎN EDUCAȚIE

PRIMUL CAPITOL S-A OCUPAT DE ȘCOALĂ SUB aspectele ei sociale și de adaptările necesare pentru ca aceasta să se dovedească eficientă în condițiile sociale actuale. Al doilea capitol s-a referit la școală în relație cu dezvoltarea fiecărui copil. Capitolul de față, cel de-al treilea, are în vedere școala ca instituție în sine, în legătură atât cu societatea, cât și cu proprii ei membri — copiii. Se ocupă de problema organizării, deoarece toată risipa în educație este rezultatul lipsei de organizare, motivul constituindu-l promovarea economiei și a eficienței. Această problemă nu este însă aceea a risipei banilor sau a risipei de bunuri. Acestea desigur contează; dar risipa principală este aceea făcută cu viața umană, cu viața copiilor în timpul școlarității și după aceea, din cauza pregătirii inadecvate și denaturate.

Așa că, atunci cînd vorbim de organizare, nu trebuie să ne gîndim numai la elementele externe; la ceea ce trece sub numele de „sistem școlar” — consiliul școlar, superintendentul³¹, clădirea, angajarea și promovarea profesorilor etc.

Și aceste lucruri pot fi incluse aici, dar organizarea fundamentală este aceea a școlii însăși considerată ca o comunitate de indivizi și în legăturile ei cu alte forme de viață socială. Întreaga risipă se datorește izolării. Organizarea nu este altceva decît punerea lucrurilor în legătură unele cu altele, astfel încît să funcționeze ușor, elastic și complet. Așadar vorbind despre această problemă a risipei în educație doresc să vă atrag atenția asupra izolării diverselor părți ale sistemului școlar, asupra lipsei de unitate în scopurile educației, asupra lipsei de coerență a studiilor și metodelor.

Am elaborat o planșă (I) care, atunci cînd ne referim la aspectele de izolare ale sistemului școlar, poate, probabil, să atragă atenția și să economisească o mică parte din timpul destinat explicațiilor verbale. Un prieten cu spirit paradoxal pretinde că nu este nimic mai obscur ca o ilustrație, și este foarte posibil ca încercarea mea de a-mi ilustra punctul de vedere să dovedească adevărul afirmațiilor sale.

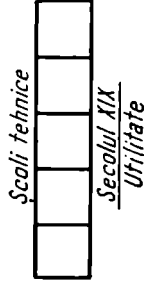
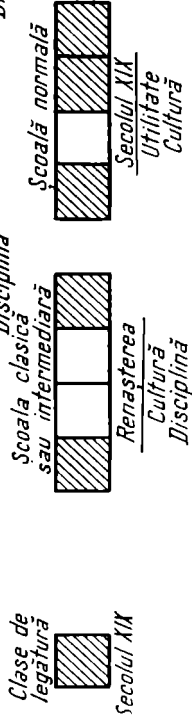
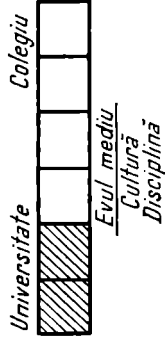
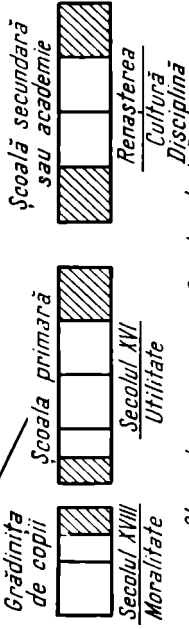
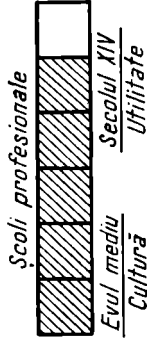
Diagramele reprezintă diversele elemente ale sistemului școlar și sînt elaborate cu scopul de a indica în mare durată de timp acordată fiecărei diviziuni și suprapunerea, atît în ceea ce privește timpul, cît și obiectele studiate, a părților individuale ale sistemului. La fiecare diagramă se precizează condițiile istorice în care a apărut sistemul școlar respectiv și idealul preconizat de acesta.

Sistemul școlar, în totalitate, s-a dezvoltat de sus în jos. În timpul Evului Mediu el era constituit îndeosebi din cîteva școli profesionale ³² — în special juridice și teologice. Universitatea noastră actuală provine din Evul Mediu ³³. Nu vreau să afirm prin aceasta că ea este în prezent o instituție medievală, dar își are rădăcinile în Evul Mediu, și nu a depășit toate tradițiile medievale privind învățarea.

Grădinița de copii, care a apărut în secolul acesta ³⁴, a rezultat din unirea casei de copii ³⁵ cu filosofia lui Schelling; o îmbinare a jocurilor și activităților pe care le face mama cu copiii și a filosofiei pregnant romantice și simbolice a lui Schelling ³⁶. Elementele care provin din studiul real al copilului au rămas o forță aducătoare de viață în întreaga educație; factorii schellingieni au creat o obstrucție între grădiniță și restul sistemului școlar — au generat izolările.

Linia de deasupra din planșă indică existența unei anumite interacțiuni dintre grădiniță și școala primară; pentru că,

Planşa I



atît timp cît şcoala primară a rămas în spirit străină de interesele naturale ale vieţii copilului, ea s-a izolat de grădiniţă, astfel că este dificil, acum, să introducem metodele grădiniţei în şcoala primară; problema aşă-numitei clase de legătură. Dificultatea este că cele două instituţii nu au alcătuit o unitate de la început. Pentru a obţine o legătură învăţătorul trebuia să sară peste zid în loc să intre pe uşă.

În ceea ce priveşte scopurile, idealul grădiniţei îl constituie dezvoltarea morală a copiilor şi mai puţin instrucţia sau disciplina; un ideal dus uneori pînă la sentimentalism. Şcoala primară s-a născut practic din mişcarea populară a secolului al XVI-lea, cînd, odată cu inventarea tiparului şi dezvoltarea comerţului, a devenit o necesitate comercială să ştii să citeşti, să scrii şi să socoteşti. Scopul era evident practic; utilitatea, stăpînirea acestor instrumente, simbolurile învăţării, se realizau nu de dragul învăţării, ci pentru că ele permiteau acces la cariere în viaţă, care rămîneau altfel închise.

După şcoala primară următoarea diviziune este şcoala clasică³⁷. Acest termen nu prea se foloseşte în vest, dar este obişnuit în statele din est. Şcoala clasică îşi are originea în timpul renaşterii învăţării — puţin mai înainte poate de condiţiile care au generat apariţia şcolii primare, şi, chiar atunci cînd aceste condiţii erau aceleaşi, a avut un ideal deosebit. Această şcoală era preocupată de studiul limbii în sens larg; pentru că, în timpul Renaşterii, latina şi greaca legau pe oameni de cultura trecutului, cu lumea Romei şi a Greciei. Limbile clasice erau singurele mijloace de evadare din limitele Evului Mediu. Astfel s-a născut prototipul şcolii clasice care oferă o pregătire mai liberală decît universitatea (cu un pronunţat caracter profesional), cu scopul de a pune la îndemîna oamenilor cheia vechii învăţături, astfel încît să le ofere o lume cu un orizont mai larg. Obiectivul acestei şcoli era în primul rînd cultura şi în al doilea rînd disciplina³⁸. Acest obiectiv reprezenta atunci mai mult decît cel din şcoala clasică de azi. Era elementul liberal din colegiu care, la niveluri inferioare, s-a transformat în academie³⁹ şi şcoală secundară⁴⁰. Astfel şcoala secundară este încă în parte un colegiu inferior (avînd chiar un curriculum mai avansat decît colegiul de acum cîteva secole) sau o secţie pregătitoare a unui colegiu şi în parte reprezintă o continuare a studiilor utilitare din şcoala elementară.

Apar apoi două produse ale secolului al XIX-lea, școlile tehnice și școlile normale. Școlile de tehnologie, inginerie etc. sînt, desigur, în primul rînd un rezultat al dezvoltării condițiilor economice ale secolului al XIX-lea, tot așa cum școala primară apare ca rezultat al dezvoltării condițiilor economice ale secolului al XVI-lea. Școala normală a apărut din necesitatea pregătirii învățătorilor, atît în direcția calificării profesionale, cît și în aceea a dobîndirii culturii generale ⁴¹. Fără să intrăm în amănunte, remarcăm opt părți diferite ale sistemului școlar așa cum este acesta reprezentat pe planșă, toate apărînd istoric în perioade diverse, avînd în vedere idealuri diferite și în consecință metode diferite. Nu vreau să afirm prin aceasta că toată izolarea, toată separarea care a existat în trecut între diversele părți ale sistemului școlar mai persistă încă. Trebuie, totuși, să recunoaștem că ele nu au fost încă niciodată sudate într-un întreg. Marea problemă care se ridică în educație, din punct de vedere administrativ, este cum să unim aceste părți diferite.

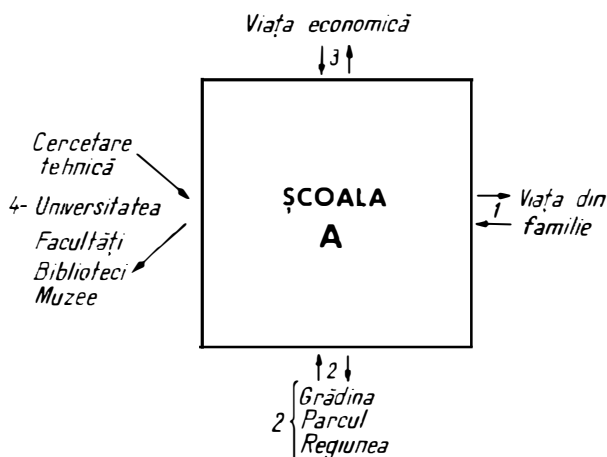
Să medităm asupra școlilor de pregătire a cadrelor didactice — școlile normale. Acestea ocupă acum o poziție oarecum anormală, intermediară între școala secundară și colegiu, solicitînd o pregătire de nivel secundar și realizînd într-o anumită măsură o activitate specifică colegiului. Ele sînt izolate de obiectele de studiu universitare pentru că, în mare, obiectivul lor a fost acela de a pregăti persoanele *cum* să predea și nu *ce* să predea; în timp ce la colegiu apare celălalt revers al acestei izolări — se învață *ce* să se predea și aproape dispreț pentru metodele de predare. Colegiul rămîne departe de contactul cu copiii și tinerii. Membrii lui sînt, în mare măsură, departe de casă și uitîndu-și propria copilărie ei devin probabil profesori, care cunosc o mare cantitate de materie școlară și puțin despre felul cum aceasta se leagă de mințile celor care trebuie învățați. În această divizare dintre ce se predă și cum se predă, fiecare parte suferă datorită separării.

Este interesant de urmărit interrelația dintre școlile primare, clasice și secundare. Școala elementară a îngăduit și și-a asumat multe dintre obiectele studiate înainte în vechile școli clasice ale Noii Anglii. Unele obiecte specifice școlii secundare au început să fie studiate mai devreme. Latina și algebra au fost introduse în clasele mari, așa că numai clasele a 7-a și a 8-a sînt cam tot ce a rămas din vechea școală clasică. Acestea sînt un fel de amestec amorf, fiind

în parte un loc unde copiii continuă să învețe ceea ce au mai învățat deja (să citească, să scrie și să socotească) și în parte un loc de pregătire pentru școala secundară. Numele acestor clase superioare în Noua Anglie era acela de „școală intermediară”⁴². Termenul era fericit ales; activitatea acestora era pur și simplu intermediară — între ceva ce fusese și ceva ce urma — neavînd în sine nici un sens precis.

În aceeași măsură în care sînt separate părțile, diferă și idealurile — dezvoltare morală, utilitate practică, cultură generală, disciplină și pregătire profesională. Fiecare din aceste scopuri este reprezentat îndeosebi într-o parte distinctă a sistemului educațional; și, în interacțiunea crescîndă a părților, se presupune că fiecare dintre acestea aduce o cantitate oarecare de cultură, disciplină și utilitate. Dar lipsa de unitate fundamentală este observată în faptul că un anume obiect de studiu este considerat încă valoros pentru disciplină și altul pentru cultură; unele părți ale aritmeticii sînt apreciate ca valoroase, de exemplu, pentru disciplină și altele pentru utilizare practică; literatura este valoroasă pentru cultură; gramatica pentru disciplină; geografia în parte pentru utilitate, în parte pentru cultură; și așa mai departe. Unitatea educației este pulverizată și studiile devin centrifuge; atît din acest studiu trebuie să asigure această finalitate; atît să asigure alta, pînă cînd totul devine un simplu compromis și un cumul de scopuri preconizate și studii disparate. Marea problemă în educație, din punct de vedere administrativ, este aceea ca în locul unei înșiruii de părți mai mult sau mai puțin nelegate și suprapuse, să se asigure unitatea întregului și astfel să se reducă risipa ce rezultă din fracțiuni, reduplicări și treceri care nu sînt bine asigurate.

În cea de a doua diagramă simbolică (II) aș dori să arăt că într-adevăr singurul mod de a uni părțile sistemului este acela de a le uni cu viața. Obținem numai o unitate artificială atît timp cît ne limităm doar la sistemul școlar în sine. Trebuie să considerăm sistemul școlar ca parte a vieții sociale⁴³. Acest pătrat (A) din centrul diagramei reprezintă sistemul școlar ca un întreg. (1) De o parte este familia, iar cele două săgeți reprezintă interacțiunea liberă — a influențelor, materialelor și ideilor — dintre viața casnică și cea a școlii. (2) Dedeșubt este reprezentată relația cu mediul natural, marele domeniu al geografiei în sensul cel mai larg. Clădirea școlii are în jurul ei un mediu natural. Ar trebui să fie într-o grădină, iar copiii vor fi îndrumați din grădină spre cîmpiile



din jur și apoi în largul țării, cu toate faptele și forțele sale. (3) Deasupra este reprezentată viața economică și necesitatea unei relații libere între școală și trebuințele și forțele industriei. (4) De cealaltă parte este universitatea cu diferitele ei facultăți, laboratoare, resurse sub formă de biblioteci, muzee și școli de specializare.

Din punctul de vedere al copilului marea risipă în școală provine din imposibilitatea sa de a-și utiliza în interiorul școlii experiențele pe care el le dobândește în afara acesteia într-un mod complet și liber; în timp ce, pe de altă parte, el nu poate să aplice în viața zilnică ceea ce învață în școală. Iată izolarea școlii — izolarea ei de viață. Când copilul intră în clasă el trebuie să-și alunge din minte o mare parte din ideile, interesele și activitățile care predomină în casă și în vecinătate. Astfel, școala, neputînd să folosească această experiență zilnică a copilului, se apucă trudnic de lucru pe o altă cale și cu o varietate de mijloace, pentru ca să trezească la copil interesul pentru studiile școlare. În timp ce am vizitat orașul Moline acum cîțiva ani, superintendentul⁴⁴ mi-a spus că în fiecare an mulți copii sînt surprinși să afle că fluviul Mississippi prezentat în manual are o anume legătură cu cursul apei care trece pe lîngă casa lor. Când geografia este o simplă problemă din sala de clasă, pentru mulți copii este mai mult

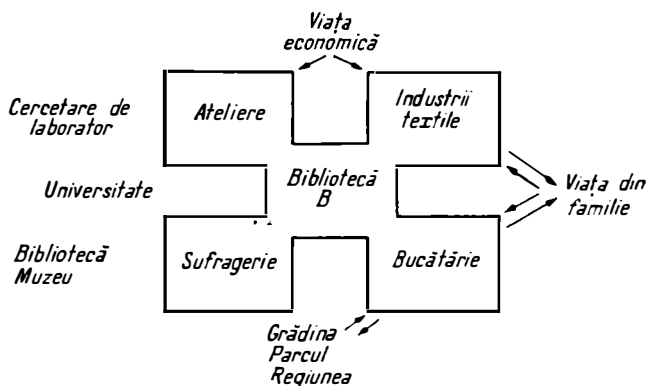
sau mai puțin o surpriză să-și dea seama că totul nu este altceva decât o enunțare mai metodică și mai precisă a faptelor pe care ei le văd, le simt și le pipăie în fiecare zi. Când ne gândim că trăim pe pământ, că trăim în atmosferă, că existența noastră este atinsă în permanență de influențele solului, florei și faunei, de considerente de lumină și căldură, și ne amintim cum s-a efectuat studiul geografiei în școală, ne dăm bine seama de prăpastia ce există între experiențele zilnice ale copilului și materialul izolat oferit într-o atît de mare măsură în școală. Acesta este numai un exemplu asupra căruia cei mai mulți dintre noi putem reflecta mai mult înainte de a considera artificialitatea actuală a școlii drept altceva decât o problemă firească sau necesară.

Deși ar trebui să existe o legătură organică între școală și viața profesională, aceasta nu înseamnă că școala trebuie să pregătească copilul pentru o ocupație anumită, ci că trebuie să existe o legătură firească a vieții obișnuite a copilului cu mediul profesional din jurul său, și că este de datoria școlii să clarifice și să liberalizeze această legătură, să o aducă în conștiință, nu prin introducerea studiilor speciale, ca geografia comercială și aritmetica, ci prin menținerea vie a legăturilor obișnuite ale acestei relații. Tema combinație — afacere — participare nu se află probabil în multe din aritmeticele de azi, deși figura acolo nu demult, pentru că cei care elaborau manualele apreciau că dacă omit ceva nu vor mai putea să-și vîndă cărțile. Această combinație — afacere — participare își are originea încă în secolul al XVI-lea. Societatea pe acțiuni nu fusese inventată și pe măsură ce comerțul cu Indiile și Americile s-a extins, era necesar să existe o acumulare de capital cu care să se opereze. Un om a spus „Eu pun această sumă de bani pentru 6 luni“, iar altul „Atîta pentru 2 ani“ și așa mai departe. Astfel, prin alăturare au strîns bani destui pentru a-și menține întreprinderile comerciale. Evident, atunci, „asocierea prin participații“ s-a învățat în școală. S-a inventat societatea pe acțiuni; asocierea prin participație a dispărut, dar problemele referitoare la ea au rămas în aritmetici timp de două sute de ani. Ele au fost menținute și după ce au încetat să mai aibă o utilitate practică de dragul disciplinei minții — ele erau „probleme atît de serioase, știți“. Multe din temele ce sînt acum în manualele de aritmetică sub titlul de procentaje sînt de aceeași natură. Copiii de 12—13 ani învață calcularea cîștigurilor și a pierderilor și diverse forme de operații bancare atît de com-

plicate încît băncile au renunțat demult la ele. Și atunci cînd se arată că în realitate nu se întîmplă așa, auzim din nou de „disciplina minții“. Și totuși există o mulțime de legături reale între experiența copiilor și condițiile comerciale, legături care trebuie să fie utilizate și clarificate. Copilul trebuie să studieze aritmetica și geografia comercială nu ca lucruri izolate în sine, ci în legătura lor cu mediul său social. Tineretul trebuie să se familiarizeze cu sistemul bancar ca un factor al vieții moderne, cu ceea ce face, și cum face aceasta; și astfel procesele aritmetice relevante vor avea un sens — tocmai în opoziție cu exemplele nesfîrșite și greoaie de procentaje, plăți parțiale etc., care se găsesc în toate aritmeticele noastre.

Nu trebuie să insist asupra legăturii școlii cu universitatea, așa cum reiese aceasta din planșă. Vreau doar să arăt că ar trebui să existe o legătură liberă între toate componentele sistemului școlar. Există multă banalitate evidentă în programele din învățămîntul elementar și secundar. Cînd le analizăm ne dăm seama că se predau o mulțime de fapte care trebuie dezvățate mai tîrziu. Acest lucru se întîmplă pentru că nivelurile „inferioare“ ale sistemului nostru școlar nu sînt în legătură vitală cu cele „superioare“. Universitatea sau colegiul este, în esență, un loc consacrat cercetării, unde are loc investigația: un centru al bibliotecilor și muzeelor, unde se adună, se păstrează și se organizează cele mai bune resurse ale trecutului. Este, totuși, la fel de adevărat pentru școală, ca și pentru universitate, că spiritul de investigație se poate obține numai prin și cu atitudinea de investigație. În loc de simple banalități, elevul trebuie să învețe ceea ce are sens, ceea ce îi lărgeste orizontul. El trebuie să se familiarizeze cu adevărurile, în locul lucrurilor care erau considerate astfel acum 50 de ani sau care sînt luate drept interesante prin înțelegerea greșită a unui profesor insuficient pregătit. Este greu de văzut cum se poate ajunge la aceste obiective fără ca cea mai avansată parte a sistemului educațional să fie în interacțiune completă cu cea mai rudimentară.

Următoarea planșă (III) reprezintă o extindere a celei de-a doua. Clădirea școlii s-a mărit, ca să spunem așa, mediul înconjurător rămînînd însă același, casa, grădina și ținutul, legătura cu viața profesională și cu universitatea. Scopul este să arătăm ce trebuie să devină școala ca să iasă din izolare și să asigure legătura organică cu viața socială despre care am vorbit. Ceea ce sperăm să obținem nu este planul arhitec-



tonic al clădirii școlii; ci o reprezentare abstractă a ideii pe care dorim s-o vedem realizată în construcția școlară. În partea de jos a planșei se văd sufrageria și bucătăria, sus atelierele de tâmplărie și fierărie și camera de prelucrare a materiilor textile — pentru cusut și țesut. Centrul reprezintă modul în care toate aceste camere dau în bibliotecă; cu alte cuvinte acolo unde se află o colecție de resurse intelectuale diverse care proiectează o lumină asupra activității practice, conferindu-i sens și valoare liberală. Dacă cele patru colțuri reprezintă practica propriu-zisă, interiorul reprezintă teoria activităților practice. Cu alte cuvinte, obiectivul acestor forme de practică în școală nu rezidă în primul rînd în ele însele sau în priceperea tehnică a bucătarilor, croitoreselor, tâmplarilor și zidarilor, ci în legătura lor, pe plan social, cu restul vieții; în timp ce pe plan individual ele răspund nevoii copilului de acțiune, de expresie, de dorință de a face ceva, de a fi constructiv și creativ în loc de a rămîne pasiv și conformist. Marea lor însemnătate este că ele păstrează echilibrul dintre latura socială și cea individuală — planșa simbolizînd în special legătura cu socialul. Aici pe de o parte este casa părintească a copilului. Cît de firesc interacționează liniile de legătură dintre casă și bucătăria și sala de croitorie a școlii! Copilul poate aduce și utiliza la școală ceea ce învață acasă, iar lucrurile învățate în școală le aplică acasă. Acestea sînt cele două lucruri importante pentru înlăturarea izolării, pentru formarea legăturii — să lași copilul să vină la școală cu

toată experiența căpătată în afara școlii și să plece de la școală cu ceva care să fie folosit imediat în viața de toate zilele. Copilul vine la școala tradițională cu un corp sănătos și cu o minte mai mult sau mai puțin nevolnică, deși, de fapt, el nu-și aduce și corpul, și mintea cu el; el trebuie să-și lase mintea deoparte, pentru că nu are cum să și-o folosească în școală. Dacă ar avea o minte pur abstractă, el ar putea-o aduce cu sine la școală, dar aceasta este concretă, interesată de lucruri concrete și atît timp cît aceste lucruri nu sînt preluate în viața școlară el nu poate să-și ia mintea cu el. Ceea ce dorim este ca copilul să vină la școală cu mintea întreagă și cu întreg corpul și să plece din școală cu o minte mai bogată și cu un corp chiar mai sănătos. Și vorbind de corp vedem că, în aceste schițe, deși nu există sală de gimnastică, viața activă care se desfășoară în cele patru colțuri implică exercițiu fizic permanent, în timp ce în sala de sport propriu-zisă activitățile vor avea în vedere slăbiciunile particulare ale copiilor și corectarea lor și va tinde mai conștient să formeze un corp într-adevăr sănătos ca sediu al unei minți sănătoase.

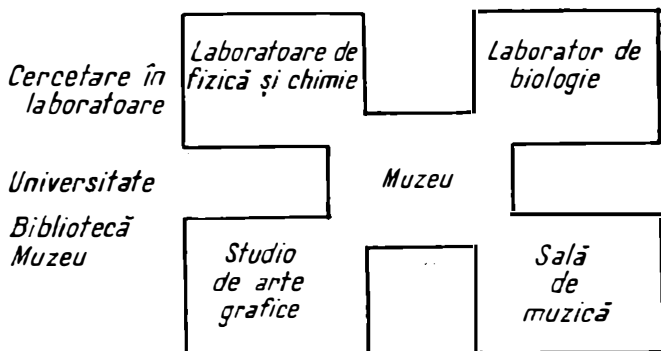
Nu mai este necesar să spunem că sufrageria și bucătăria se leagă de viața de la țară cu procesele și produsele ei. Gătitul se poate învăța ca și cînd n-ar avea legătură cu viața de la țară și cu științele care își găsesc unitatea în geografie. Probabil că, în general, a fost predat fără să se facă într-adevăr aceste legături. Dar toate elementele folosite în bucătărie își au originea la țară; ele provin din sol, se hrănesc prin influențele luminii și ale apei, și reprezintă o mare diversitate de medii locale. Prin această legătură, extinsă din grădină înspre lumea largă, copilul realizează cea mai firească introducere în studiul științelor. Unde au crescut aceste lucruri? Ce a fost necesar pentru creșterea lor? Care este legătura lor cu solul? Care este efectul diverselor condiții climatice? și așa mai departe. Cu toții știm că botanica veche însemna: în parte colectarea florilor care erau frumoase, presarea și sortarea lor; în parte desfacerea acestor flori în elemente și denumirea tehnică a diverselor părți, găsind toate frunzele diferite și denumind toate contururile și formele lor. Acesta era un studiu al plantelor fără nici o referire la sol, la regiune sau la dezvoltare. Dimpotrivă, un studiu adevărat al plantelor le consideră în mediul lor natural și cercetează întrebuintările lor, nu numai ca hrană, ci în toate adaptările lor la viața socială a omului. Gătitul devine și o foarte firească

introducere în studiul chimiei, dându-i copilului informații care pot avea relevanță imediată în experiența lui zilnică. Am auzit odată pe o femeie foarte inteligentă spunînd că nu poate înțelege cum se poate preda copiilor mici știința, pentru că ea nu-și dă seama cum ar putea ei înțelege atomii și moleculele. Cu alte cuvinte, deoarece ea nu înțelegea cum fapte foarte abstracte pot fi prezentate copilului independent de experiența zilnică a acestuia, nu putea nici să realizeze modul în care se poate totuși preda știința. Înainte de a zîmbi la această observație, trebuie să ne întrebăm dacă această femeie este singura care are această părere sau dacă ea formulează pur și simplu principiul caracteristic pentru aproape întreaga noastră activitate școlară.

Aceleași relații cu lumea din afară se găsesc și în atelierele de țîmplărie și de textile. Ele se leagă cu restul țării, ca sursă de materiale; cu fizica, ca știință a aplicării energiei; cu comerțul și distribuția, cu arta în dezvoltarea arhitecturii și decorației. Ele au de asemenea o legătură strînsă și cu universitatea prin facultățile tehnologice și ingineresti; cu laboratorul și cu metodele și rezultatele sale științifice.

Ne întoarcem la pătratul care desemnează biblioteca (planșa III, B): dacă vă imaginați spațiile ca avînd o jumătate în cele patru colțuri și cealaltă jumătate în bibliotecă, vă veți face o idee de ceea ce trebuie să fie o sală de curs. Acesta este locul unde copiii își prezintă experiențele, problemele, nedumeririle, faptele deosebite pe care le-au descoperit, discutîndu-le astfel încît ele pot apărea într-o lumină nouă, generată în special de experiența altora și de înțelepciunea acumulată a lumii — simbolizată prin bibliotecă. Aici se găsește relația organică dintre teorie și practică; copilul nu numai făcînd lucrurile, dar dobîndind și *ideea* a ceea ce face. De la început copilul are o concepție intelectuală care pătrunde în practica sa și o îmbogățește, în timp ce fiecare idee își găsește, direct sau indirect, aplicații în practică și are un efect asupra vieții. Aceasta, nu mai trebuie să spun, fixează poziția „cărții” sau a cititului în educație. Vătămătoare ca substitut al experienței, cartea este totuși foarte importantă în interpretarea și extinderea experienței.

Ultima planșă (IV) ilustrează exact aceeași idee. Ea reprezintă simbolic etajul de sus al acestei școli ideale. În colțurile de sus sînt laboratoarele; în cele de jos studiourile pentru activitatea artistică, atît cele destinate artelor grafice, cît



și celor auditive. Întrebările, problemele chimice și fizice care apar în bucătărie și în atelier sint aduse în laboratoare pentru a fi studiate. De exemplu, săptămîna trecută una din grupele de copii mai mari care desfășura o activitate practică de țesut, incluzînd și folosirea roții de tors, a elaborat diagramele direcției forțelor ce privesc pedala și roata și raportul vitezelor dintre roată și fus. În același mod, plantele cu care are de-a face copilul la gătit oferă baza unui interes concret pentru botanică și pot fi studiate și în sine. Într-o anumită școală din Boston activitatea științifică s-a axat luni de zile pe creșterea bumbacului și totuși în fiecare zi s-a cumulat ceva nou. Sperăm să facem același lucru cu toate tipurile de plante care constituie surse materiale pentru cusut și țesut. Aceste exemple vor sugera, sper, relația pe care o au laboratoarele cu restul școlii.

Desenul și muzica, sau artele grafice și auditive, reprezintă apogeul, idealizarea, cel mai înalt punct de rafinare al întregii activități din școală. Cred că orice persoană care nu are doar o perspectivă pur literară asupra acestui lucru recunoaște că arta adevărată se naște din munca artizanului. Artă Renășterii a fost măreață pentru că s-a dezvoltat din artele manuale ale vieții. Nu a irumput într-o atmosferă separată, oricît de ideală, ci a condus către un sens spiritual procesele existente în formele casnice și cotidiene ale vieții. Școala trebuie să respecte această relație. Latura pur artizanală este îngustă, dar numai arta, luată în sine, altoită din afară, tinde să devină forțată, seacă, sentimentală. Nu vreau să spun, desigur, că

toată opera de artă trebuie corelată în detaliu cu restul activității din școală, ci numai că un spirit de cooperare conferă vitalitate artei și adâncime și amploare celorlalte activități. Orice artă necesită organele fizice — ochiul și mâna, urechea și vocea; și totuși este ceva mai mult decât simpla îndemnare tehnică cerută de organele de expresie. Ea implică o idee, un gând, o transmitere spirituală a lucrurilor — și totuși este altceva decât un număr de idei în sine. Este o uniune vitală dintre gândire și instrumentul de expresie. Această uniune este simbolizată prin ideea că în școala ideală activitatea artistică poate fi considerată munca din atelier, care trecută prin alambicul bibliotecii și muzeului se continuă din nou în acțiune.

Să luăm ca exemplificare a acestei sinteze atelierul textil. Vorbesc despre o școală viitoare, pe care sperăm să o avem odată. Ideea de bază a acestei încăperi este că ea reprezintă un atelier care execută operații reale de cusut, tors și țesut. Copiii vin în legătură nemijlocită cu materialele, cu diverse țesături de mătase, bumbac, in și lână. În legătură cu aceste materiale informațiile apar imediat; originea, istoria lor, adaptarea lor la anumite întrebuintări și mașinile de diferite tipuri prin care se prelucreză materiile prime. Se nasc disciplinele care se ocupă cu problemele implicate, atât teoretice, cât și practice. De unde apare cultura? În parte din înțelegerea acestor lucruri reflectate prin intermediul condițiilor și asociațiilor științifice și istorice prin care copilul învață să le aprecieze ca realizări tehnice, ca idei condensate în acțiuni și în parte datorită introducerii ideii de artă în chiar acest atelier. În școala ideală ar trebui să fie ceva de felul acesta: mai întâi, un muzeu industrial complet, prezentând eșantioane de materiale în diverse faze de prelucrare, și uneltele, de la cele mai simple până la cele mai complicate, folosite în prelucrarea lor; apoi o colecție de fotografii și tablouri care să ilustreze peisajele și locurile de unde provin materialele, locul lor de origine și locurile de prelucrare. O astfel de colecție ar deveni o lecție vie și continuă de sinteză a artei, științei și industriei. Ar constitui și o eșantionare a celor mai perfecte forme de activitate textilă ca cea italiană, franceză, japoneză și orientală. Ar exista și obiecte ilustrând motive de desen și decorație care au intrat în producție. Literatura și-ar aduce contribuția prin reprezentarea idealizată a industriilor mondiale, ca de exemplu Penelopa în *Odiseea* — clasică în literatură pentru că personajul este o întruchipare adec-

vată a unor faze industriale ale vieții sociale⁴⁵. Deci, de la Homer pînă în zilele noastre, există o procesualitate continuă de fapte coerente care au fost traduse în termenii artei. Muzica își aduce contribuția de la cîntecul scoțian al roții pînă la cîntecul de tors al Margaretei⁴⁶ sau al Sentei lui Wagner⁴⁷. Atelierul devine un muzeu ilustrat, adresîndu-se ochiului. Nu va avea numai materiale — lemne și modele frumoase — ci va oferi și un tablou sinoptic al evoluției istorice a arhitecturii prin desenele și tablourile sale.

Am încercat astfel să indic modul cum școala poate fi legată de viață așa încît experiența cîștigată de copil într-un mod familiar, obișnuit să fie transpusă și aplicată acolo, iar ceea ce copilul învață în școală să fie restituit și aplicat în viața cotidiană, făcînd din școală un tot organic în locul unui agregat de părți izolate. Izolarea studiilor ca și a părților sistemului școlar dispăre. Experiența își are aspectul său geografic ca și laturile sale artistice, literare, științifice și istorice. Toate studiile se nasc din aspectele aceluiași pămînt și ale aceleiași vieți. Nu există o serie de pămînturi stratificate, din care unul este matematic, altul fizic, altul istoric și așa mai departe. Nu am putea să trăim prea mult pe nici unul dintre acestea luate separat. Trăim într-o lume unde toate laturile sînt interdependente. Toate studiile se dezvoltă din relațiile existente într-o singură lume comună, mare. Cînd copilul trăiește într-o relație variată, dar concretă și activă cu această lume obișnuită, studiile sale sînt firesc unificate. Corelarea studiilor nu va mai constitui o problemă. Profesorul nu va trebui să recurgă la tot felul de procedee pentru a include puțină aritmetică în lecția de istorie sau altceva de felul acesta. Legați școala de viață și toate studiile vor fi neapărat corelate. În plus, dacă școala ca un întreg este legată de viață ca un întreg, diversele sale scopuri și idealuri — cultura, disciplina, informația, utilitatea — încetează de a mai fi variante, pentru una trebuind să alegem un studiu, pentru alta altul. Creșterea copilului în direcția capacității și utilității sociale, unirea sa mai amplă și mai vitală cu viața, devine scopul unificator, iar disciplina, cultura și informația își găsesc locul ca faze ale acestei creșteri.

Doresc să adaug cîteva cuvinte despre relația școlii noastre⁴⁸ cu Universitatea. Problema este aceea de a unifica, de a organiza educația, de a reuni toți factorii ei, prin considerarea ei ca un întreg în unitate organică cu viața cotidiană. Ceea ce stă la baza școlii pedagogice a Universității este necesitatea

de a elabora ceva care să servească drept model pentru o astfel de unificare, extinzându-se de la activitatea care începe la vîrsta de patru ani și pînă la activitatea din Universitate. Avem încă de pe acum un mare ajutor de la Univesitate în munca științifică planificată, uneori chiar în detaliu, de șefii departamentelor. Doctorandul vine la noi cu cercetările și metodele sale, sugerînd idei și probleme. Biblioteca și muzeul sînt la îndemînă. Noi dorim să unificăm toate faptele educaționale; să doborîm barierele care despart educația copilului de instrucția tînărului; să identificăm învățămîntul inferior și superior într-un asemenea mod încît să fie evident că nu există trepte inferioare și superioare, ci pur și simplu învățămînt.

Să ne referim mai precis la latura pedagogică a activității: presupun că cea mai veche catedră universitară de pedagogie din țara noastră datează de aproape 20 de ani — cea de la Universitatea Michigan, fondată spre sfîrșitul deceniului al șaptelea⁴⁹. Dar numai una sau două dintre catedre au încercat să facă o legătură între teorie și practică. La aceste catedre predarea pedagogiei se face în cea mai mare parte prin teorie, prin conferințe, prin referire la cărți și mai puțin prin activitate reală de predare în sine. La Columbia, prin Colegiul pedagogic, există o legătură amplă și strînsă între Universitate și pregătirea profesorilor. Cîte ceva s-a mai făcut și în alte cîteva locuri pe aceeași linie. Noi dorim să realizăm o uniune și mai completă, astfel ca Universitatea să-și pună toate resursele la dispoziția școlii elementare, contribuind la evoluția obiectelor de învățămînt valoroase și a metodelor potrivite, iar școala la rîndul ei să fie un laborator în care studentul în pedagogie să vadă demonstrate, testate, criticate, întărite teorii și idei, precum și evoluția noilor adevăruri. Noi dorim ca școala în relația ei cu Universitatea să fie un model activ al unui învățămînt unitar.

Un cuvînt și despre relația școlii cu interesele educaționale în general. Am auzit odată că un profesor s-a opus la adoptarea unei anumite metode folosite în școala noastră pe următorul considerent: „Știți că aceea este o școală experimentală. Ea nu lucrează în aceleași condiții pe care le avem noi“. Da, scopul desfășurării unui experiment este ca alți oameni să nu mai fie nevoiți să experimenteze; cel puțin să nu experimenteze într-o măsură atît de mare dacă există un model definit și pozitiv la îndemînă. Un experiment necesită condiții deosebit de favorabile pentru a se ajunge

la rezultate în mod liber și sigur. Trebuie să se desfășoare nestînjenit, cu toate resursele necesare la dispoziție. Laboratoarele sprijină toate marile întreprinderi economice de azi, fiecare fabrică mare, fiecare sistem feroviar sau naval. Totuși laboratorul nu este o întreprindere comercială; nu urmărește să-și asigure condițiile vieții economice și nici întreprinderea comercială nu se identifică cu laboratorul. Există o diferență între elaborarea și testarea unui nou adevăr, sau a unei noi metode, și aplicarea ei pe scară mare, punînd-o la dispoziția masei de oameni, făcînd-o comercială. Dar primul lucru este descoperirea adevărului, asigurarea tuturor facilităților necesare, pentru că acesta este lucrul cel mai practic din lume în viitor. Nu ne așteptăm ca alte școli să imite exact ceea ce facem noi. Un model de lucru nu este un model de copiat; el este destinat demonstrării aplicabilității principiului și a metodelor care îi asigură aplicarea. Deci (ca să revenim la subiectul nostru) dorim să elaborăm aici problema unității, organizarea sistemului școlar în sine, și să facem aceasta prin raportarea lui nemijlocită la viață pentru a demonstra posibilitatea și necesitatea unei astfel de organizări pentru întreg învățămîntul.

4

PSIHOLOGIA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI ELEMENTAR

DESIGUR, MAJORITATEA OAMENILOR SE INTERESEAZĂ de ceea ce se petrece curent cu copiii dintr-o anumită școală. Acest lucru este firesc pentru părinții care-și trimit copiii la școală de dragul rezultatelor personale pe care vor să le asigure acestora și nu de dragul de a contribui la teoria educației. În principal, faptul este adevărat pentru vizitatorii unei școli care, în proporții diferite, înțeleg ceea ce se petrece cu copiii în fața lor, dar care au rareori interesul sau timp să evalueze activitatea școlară în legătură cu problemele ei de bază. O școală nu trebuie să piardă din vedere acest aspect al activității, pentru că numai satisfăcîndu-l, școala poate să mențină încrederea mentorilor ei și frecvența elevilor.

Totuși o școală condusă de o catedră a unei universități trebuie să aibă un alt aspect. Din punctul de vedere al universității, cea mai importantă parte a activității ei este cea științifică — contribuția pe care o aduce la progresul gândirii pedagogice. Scopul educării unui număr de copii nu ar putea justifica îndepărtarea universității de la tradiția care-i limitează preocupările numai la absolvenții școlii secundare. Numai scopul științific, conducerea unui laborator, comparabil cu alte laboratoare științifice, poate constitui un motiv pentru menținerea de către o universitate a unei școli elementare. O astfel de școală este un laborator de psihologie aplicată. Cu alte cuvinte, este un loc pentru studiul minții, așa cum se manifestă și se dezvoltă aceasta la copil, și pentru cercetarea materialelor și factorilor care par cel mai probabil să îndeplinească și să perfecționeze condițiile creșterii normale.

Ea nu este o școală normală sau o catedră pentru pregătirea profesorilor. Nu este nici o școală model. Nu este pusă să demonstreze o idee sau o doctrină anumită. Sarcina ei rezidă în considerarea educației copilului în lumina principiilor activității mentale și ale proceselor de creștere relevate de psihologia modernă. Prin natura sa, problema este nelimitată. Tot ceea ce poate face o asemenea școală este să aducă o anume contribuție și să susțină necesitatea de a considera educația, atât teoretic cât și practic, din această perspectivă. Acesta fiind scopul, condițiile școlare trebuie, desigur, să corespundă. Străduința de a studia procesul și legile creșterii în aceste condiții artificiale, care împiedică multe din aspectele principale ale vieții copilului să se manifeste, este evident o absurditate.

Sub aspect practic, această problemă de laborator ia forma elaborării unor programe școlare care să se armonizeze cu istoria naturală a creșterii capacității și experienței copilului. Problema constă în selecționarea tipului, varietății și proporției temelor, astfel încât acestea să răspundă cât mai bine necesităților și potențelor dominante ale unei anumite perioade de creștere și în selectarea acelor moduri de prezentare care determină materialul selectat să se integreze vital în procesul creșterii. Nu putem accepta cu totul sau prea ușor limitele cunoștințelor noastre și adîncurile ignoranței în aceste domenii. Nimeni nu stăpînește științific complet principalele caracteristici psihologice ale fiecărui an al vieții copilului. Ar fi o simplă prezumție să pretindem că

tocmai s-a descoperit materialul cel mai potrivit pentru a stimula această creștere. Ipoteza unui laborator pedagogic este mai curînd aceea că se cunoaște suficient din condițiile și modalitățile de creștere pentru a fi posibilă o investigație inteligentă și se poate descoperi mai mult numai acționînd asupra a ceea ce este de acum cunoscut. Problema principală este aceea că o astfel de experimentare va spori convingerile noastre rezonabile. Ceea ce se cere este să asigurăm condiții care să permită și să încurajeze libertatea de investigație; acest lucru oferă asigurări că faptele importante nu vor fi pierdute din vedere; condiții ce vor determina ca practica educativă indicată de cercetare să fie pusă cu adevărat în aplicare, fără alterarea sau suprimarea care ar putea lua naștere din dependența nedorită de tradiție sau din noțiuni preconcepute. În acest sens școala va deveni o stațiune experimentală în educație.

Care sint, deci, principalele ipoteze de lucru care au fost adoptate din psihologie? Ce probleme educaționale au fost abordate, într-o anumită măsură, pe linia psihologiei adoptate?

Analiza acestor probleme poate avea loc prin sublinierea diferenței dintre psihologia contemporană și psihologia de altădată. Diferența este triplă. Psihologia mai veche considera psihicul ca o problemă pur individuală în contact direct și nemijlocit cu lumea exterioară. Singura întrebare care se punea era modul în care lumea și psihicul acționau unul asupra altuia. Întregul proces devenea în teorie exact ca și cum ar fi existat un singur spirit care trăiește izolat în univers. În prezent există tendința de a concepe psihicul individual ca o funcție a vieții sociale — ca incapabil de a acționa și a se dezvolta singur, ci necesitînd o stimulare continuă din partea agenților sociali și găsindu-și resursele în condițiile sociale. Ideea eredității a încetățenit concepția că înzestrarea mentală și fizică a individului este o moștenire a rasei umane: un capital moștenit de individ din trecut și păstrat cu grijă de el pentru viitor. Ideea de evoluție a acreditat aprecierea că psihicul nu poate fi considerat ca un dat individual, monopolist, ci reprezintă rezultatul efortului și gîndirii umanității; că se dezvoltă într-un mediu care este atît social, cît și fizic și că nevoile și țelurile sociale au fost foarte puternice în modelarea lui — și diferența principală între sălbăticie și civilizație nu constă în natura imediată pe care fiecare o înfruntă, ci în ereditatea socială și mediul social.

Studiile asupra copilăriei au scos la iveală faptul că această moștenire căpătată social operează în individ numai sub influența stimulilor sociali actuali. Natura trebuie într-adevăr să furnizeze stimulii ei fizici de lumină, sunet, căldură etc., dar semnificația care îi însoțește, interpretarea dată lor, depinde de modurile în care acționează și reacționează în legătură cu ei societatea în care copilul trăiește. Simplul stimul fizic de lumină nu este întreaga realitate; interpretarea dată lui prin activitățile sociale și prin gândire îi conferă bogăția de sens. Numai prin imitație, sugestie, instrucție nemijlocită și chiar prin mai multă învățare inconștientă indirectă, copilul învață să aprecieze și să trateze stimulii fizici simpli. Numai prin agenții sociali el recapitulează în decurs de câțiva ani progresul pe care umanitatea l-a făcut în secole⁵⁰.

Practica educațională a dezvoltat o adoptare inconștientă și o armonie cu psihologia dominantă; ambele s-au dezvoltat din același sol. Așa cum s-a crezut că mintea se umple prin contactul direct cu lumea, tot așa s-a considerat că toate nevoile instrucției pot fi satisfăcute prin aducerea minții copilului în contact direct cu diverse corpuri de fapte exterioare denumite geografie, aritmetică, gramatică etc. S-a trecut cu vederea faptul că aceste mulțimi clasificate de fapte au fost pur și simplu selectate din viața socială a trecutului și că ele au fost generate de situații sociale și au reprezentat răspunsuri la nevoile sociale. Nu s-a găsit nici un element social în obiectul de studiu și nici în apelul intrinsec pe care acesta îl face copilului; acest element a fost localizat cu totul în afară, la profesor — în încurajările, admonestările, imboldurile și metodele instructorului pentru a determina mintea copilului să se ocupe de un material care în sine era numai accidental luminat de o rază socială. S-a uitat faptul că apelul maxim și sensul deplin în viața copilului pot fi asigurate numai atunci când studiile nu sînt prezentate ca simple studii exterioare, ci din punctul de vedere al relației pe care ele o au cu viața societății. S-a omis că pentru a deveni părți integrale ale comportării și caracterului copilului ele trebuie asimilate nu ca simple informații, ci ca elemente organice ale nevoilor și țărilor sale actuale — care la rîndul lor sînt sociale.

În al doilea rînd, vechea psihologie era o psihologie a cunoașterii, a intelectului. Emoția și străduința ocupau numai un

loc incidental și derivat. S-a vorbit mult despre senzații — și aproape nimic despre mișcări. S-a discutat despre idei, despre faptul dacă acestea își au rădăcina în senzații sau în niște facultăți mentale innăscute; dar posibilitatea ca ele să-și aibă originea în și din nevoile de activitate a fost ignorată. Influența lor asupra conduitei, asupra comportării, a fost privită ca o legătură exterioară. Acum credem (ca să folosim cuvintele lui William James⁵¹) că intelectul, sfera senzațiilor și ideilor, este numai un „compartiment mediu pe care uneori îl considerăm final, nevăzînd că în monstruoasa diversitate a lungimii și complicațiilor cugetărilor care îl umplu, el poate avea numai o funcție esențială — funcția de a defini direcția pe care o va lua activitatea noastră, imediată sau mai îndepărtată“.

Și aici a existat o armonie prestabilită între practica educativă și teoria psihologică. În școli, cunoștințele au fost izolate și au devenit un scop în sine. Faptele, legile, informațiile au devenit materia primă a curriculum-ului. Controversa în teoria și practica pedagogică s-a desfășurat între cei care se bazau mai mult pe elementul senzorial în cunoaștere, pe contactul cu lucrurile, pe obiectele-lecție⁵² etc. și cei care puneau accentul pe idei abstracte, generalizări etc. — așa-numita rațiune, dar în realitate ideile altora așa cum erau formulate în cărți. În nici un caz nu s-a încercat să se lege fie educarea simțurilor, fie operațiile logice cu problemele și interesele vieții practice. În acest caz, transformarea educațională este necesară dacă vrem să considerăm că teoriile noastre psihologice reprezintă adevărurile vieții.

Al treilea punct de contrast stă în concepția modernă despre psihic ca fiind în esență un proces — un proces de creștere, nu un lucru imuabil. După concepțiile de odinioară psihicul era psihic și aceasta epuiza problema. Psihicul era același de-a lungul vieții, întrucît era echipat cu același ansamblu de facultăți atît la copil, cit și la adult. Dacă se făcea vreo diferență, aceasta consta în faptul că se aprecia că unele din aceste facultăți gata făurite — ca, de exemplu, memoria — intră în joc mai devreme, în timp ce altele, ca judecata și generalizarea, își fac apariția numai după ce copilul, prin exerciții de memorizare, a redus din dependența sa față de gîndirea altora. Singura diferență importantă recunoscută era de cantitate, de amploare. Copilul era un omuleț și psihicul lui era un psihic în miniatură — în totul, în afară de dimensiuni, identic cu cel al adultului, avînd gata reali-

zată înzestrarea cu facultăți ca atenția, memoria etc. Acum noi privim psihicul ca un fenomen în creștere și de aceea schimbător, prezentînd faze de capacitate și interes distincte în diverse perioade. Acestea sînt toate una și aceeași în sensul continuității vieții, dar diferite în sensul că fiecare își are propriile cerințe și reguli distincte. „Întîi paiul, apoi spicul și apoi grăunțele în spic“.

Este greu să supraestimăm acordul dintre educație și psihologie în această etapă. Programa școlară a fost controlată temeinic, chiar dacă uneori inconștient, de presupunerea că deoarece intelectul și facultățile sale sînt identice pe întreg parcursul, obiectul de studiu al adultului, faptele și principiile logic aranjate, este reprezentat de „studiul“ natural al copilului — simplificat și desigur ușurat, deoarece vîntul trebuie să nu-l bată prea tare pe mielul nou-născut. Rezultatul a fost programa școlară tradițională în care din nou intelectul copilului și al adultului sînt considerate ca fiind absolut identice, doar cu excepția problemei extensiei sau cantității puterii. Întregul lanț al universului se împarte mai întîi în secțiuni numite discipline; apoi fiecare din aceste discipline este fragmentată în bucăți și fiecare bucată este destinată unui anume an de studiu. Nu se recunoștea nici o ordine de dezvoltare — era suficient ca părțile de la început să fie mai ușoare decît cele ulterioare. Ca să folosim ilustrația pertinentă a lui W.S. Jackman⁵³ în aprecierea absurdității acestui fel de curriculum: „Se pare că pentru profesorii de geografie cerul a fost favorabil atunci cînd a hărăzit patru sau cinci continente, deoarece începînd destul de tîrziu acest studiu era ușor, părea chiar natural, să se repartizeze cîte un continent pentru fiecare clasă și totul să se acopere exact în cei opt ani de școală“.

Dacă sîntem de acord cu ideea de intelect ca un proces de creștere, această creștere aducînd trăsături tipice distincte în fiecare etapă, este clar că din nou putem recomanda o transformare educativă. Este limpede că selectarea și gradarea materialului de-a lungul programei școlare trebuie să se facă în conformitate cu hrănirea corespunzătoare a direcțiilor dominante ale activității într-o perioadă dată și nu în legătură cu secțiuni decupate dintr-un univers de cunoștințe gata-făcut.

Este, desigur, relativ ușor să folosești argumente generale ca cele anterioare; este ușor să le folosești pentru a critica condițiile școlare existente; ușor ca prin ele să impui necesitatea unei modalități diferite. Dar arta este lungă. Dificultatea constă în a pune în aplicare astfel de concepții—în a prevedea ce materiale și metode și în ce proporții și modalitate sînt la îndemînă și folositoare la un moment dat. Din nou trebuie să ne întoarcem la ideea laboratorului. Nu există un răspuns anticipat la întrebări ca acestea. Tradiția nu îl dă, deoarece tradiția se bazează pe o psihologie complet diferită. Numai judecata nu poate să-l dea pentru că este o problemă de fapt. Numai prin încercare putem găsi astfel de răspunsuri. Refuzul de a încerca, menținerea oarbă în tradiție, deoarece căutarea adevărului implică experimentare în domeniul necunoscutului, înseamnă să negi singurul pas care poate introduce o convingere rațională în educație.

În consecință, cele ce urmează reprezintă pur și simplu relatarea diverselor direcții de cercetare începute în ultimii cinci ani cu unele rezultate indicate mai recent. Aceste rezultate nu pot, desigur, să pretindă a fi mai mult decît încercări, exceptînd poate faptul că o conștiință mai exactă a ceea ce reprezintă aceste probleme, pregătind drumul pentru acțiuni mai inteligente în viitor, este fără îndoială un progres. Trebuie de asemenea să spunem că, practic, nu a fost posibil pînă acum, în multe cazuri, să se ia măsuri adecvate în lumina celor mai bune idei verificate, din cauza dificultăților administrative, din cauza lipsei de fonduri—dificultăți reprezentate în special de lipsa de localuri și aparatură corespunzătoare și de imposibilitatea ca să se plătească sumele necesare pentru a asigura antrenarea completă a profesorilor în unele direcții importante. Desigur, odată cu creșterea numărului de școli și a vîrstei și maturității elevilor, devine o problemă serioasă cît este posibil să se experimenteze fără condiții mai adecvate.

Ajungînd acum să ne referim la răspunsurile educaționale care au fost căutate la ipotezele psihologice, este convenabil să pornim de la problema stadiilor de creștere. Primul stadiu (prezent la copilul, să zicem, de la patru la opt ani) este caracterizat de spontaneitatea intereselor sociale și personale și de spontaneitatea și promptitudinea relațiilor dintre impresii, idei și acțiune. Necesitatea unei eliberări motorii a expresiei este urgentă și imediată. Deci conținutul obiectului de studiu

pentru acești ani se selectează din aspectele vieții care sînt incluse în ambianța socială proprie a copilului și, atît cît este posibil, pot fi reproduse de copil în acțiuni similare formei sociale — în joacă, jocuri⁵⁴, ocupații sau îndeletniciri industriale în miniatură, povești, desene și conversații. La început materialul este așa cum se află în realitatea din apropierea copilului, viața de familie și vecinătate; apoi continuă cu ceva puțin mai depărtat, ocupațiile sociale (în special cele care au de-a face cu interdependența dintre viața din oraș și de la sat) și apoi se extinde la evoluția istorică a ocupațiilor tipice și a formelor sociale legate de acestea. Materialul nu se prezintă sub forma unor lecții, ca ceva ce trebuie învățat, ci mai curînd ca ceva ce trebuie înglobat în propria experiență a copilului, prin propriile sale activități de țesătorie, bucătărie, atelier, modelaj, teatru dramatic, conversație, discuții, povestire etc. Acestea la rîndul lor sînt agenți direcți. Ele sînt forme de activitate motorie și expresivă. Ele sînt scoase în relief pentru a domina programul școlar, pentru ca legătura intimă dintre a ști și a face, atît de caracteristică acestei perioade din viața copilului, să poată fi menținută. Scopul, deci, constă în faptul că copilul nu trebuie să meargă la școală ca într-un loc deosebit, ci într-o școală unde să recapituleze fazele tipice ale experienței sale din afara școlii ca să o extindă, să o îmbogățească și treptat să o formuleze.

În a doua perioadă, care se întinde de la vîrsta de opt-nouă ani pînă la unsprezece-doisprezece, scopul este acela de-a recunoaște și a răspunde la schimbările care se produc în copil datorită încrederii crescînde privind posibilitatea unor rezultate statornice și obiective, precum și a necesității controlului funcțiilor care se dovedesc adecvate pentru a ajunge la aceste rezultate. Atunci cînd copilul recunoaște țelurile distincte și trainice care se prefigurează și pretind atenție pentru importanța lor, unitatea anterioară vagă și fluidă a vieții este destrămată. Simpla mimare a activității nu mai dă o satisfacție imediată. Trebuie să fie perceput faptul că realizează ceva — că se îndreaptă spre un rezultat definit și statornic. De aici rezultă și recunoașterea regulilor acțiunii — adică a mijloacelor potrivite pentru a obține rezultate permanente — și a valorii de a domina procese speciale astfel încît să se dobîndească o pricepere în folosirea lor.

De aici, pe plan educațional, problema este, în ceea ce privește obiectul de învățămînt, să se diferențieze unitatea vagă a experienței în faze tipice caracteristice, selectînd ceea ce ilustrează clar importanța pentru omenire a stăpînirii unor funcții și metode specifice de gîndire și acțiune necesare pentru a realiza cele mai înalte țeluri ale ei. Din perspectiva metodei problema este analoagă: să determinăm copilul să recunoască necesitatea unei dezvoltări similare în sine—nevoia de a-și asigura controlul practic și intelectual asupra unor metode de muncă și cercetare care să-i permită să obțină rezultate pentru sine.

Pe plan mai direct social, istoria americană (în special cea a perioadei colonizării) este aptă să furnizeze un exemplu tipic de răbdare, curaj, inventivitate și preocupare continuă de a adapta mijloacele la scopuri, chiar în cazul unor mari întîmplări și obstacole; materialul în sine este atît de perfect, viabil și uman încît poate ajunge direct în sfera imaginației reprezentative și constructive a copilului și astfel să devină, cel puțin mediat, o parte din propria lui conștiință în dezvoltare. Întrucît scopul nu este să „umplem locul“, ci să dăm cunoștințe despre procesele sociale folosite pentru a asigura rezultate sociale, nu se încearcă să se prezinte întreaga istorie a Americii în ordine cronologică. Mai degrabă se rețin o serie de tipuri: Chicago și valea nord-vestică a fluviului Mississippi; Virginia, New York și puritanii și pelerinii din Noua Anglie. Scopul este acela de a prezenta o varietate de condiții climatice și locale, de a evidenția diversele obstacole și ajutoare pe care oamenii le-au găsit acolo ca și o varietate de tradiții istorice, obiceiuri și scopuri ale unor oameni diferiți.

Metoda implică prezentarea unui volum mare de detalii, de amănunte asupra mediului înconjurător, uneltelor, îmbrăcăminții, ustensilelor casnice, hranei, modului de viață cotidian, într-un asemenea mod încît copilul să poată reproduce materialul ca existență viabilă, nu numai ca informație istorică. În acest fel, procesele și rezultatele sociale devin realități. Mai mult, la identificarea personală și dramatică a copilului cu viața socială studiată, caracteristică pentru o perioadă mai veche, se adaugă acum o identificare *intelectuală* — copilul se află în miezul problemelor care trebuie înfruntate și redescoperă, atît cît este posibil, moduri de a le aborda.

Principiul general — adaptarea mijloacelor la scopuri — controlează și activitatea din știință. Pentru simplificare, aceasta poate fi privită ca fiind alcătuită din două laturi—geografică și experimentală. Deoarece, așa cum s-a spus, activitatea istorică depinde de o apreciere a mediului natural care furnizează resurse și prezintă probleme stringente, se acordă o atenție mare geografiei fizice, munților, râurilor, câmpiilor, liniilor de transport natural și schimb, florei și faunei fiecărei colonii în parte. Toate acestea sînt în strînsă legătură cu excursiile pe teren astfel încît copilul să poată reda din observații, pe cît este posibil, datele ce se vor folosi, prin imaginație constructivă, pentru reproducerea unor medii mai îndepărtate.

Partea experimentală se axează pe studiul proceselor care produc rezultate de valoare tipice pentru oameni. Activitatea copilului în perioada de început este mai curînd direct productivă decît investigatoare. Experimentele lui sînt moduri de acțiune — aproape tot atît ca joaca și jocurile lui. Mai tîrziu el încearcă să descopere cum se manipulează diverse materiale sau elemente pentru a obține anumite rezultate. Se face astfel o distincție clară de experimentul în sens științific—care este mai aproape de perioada următoare—unde scopul rezidă în descoperirea faptelor și verificarea principiilor. Deoarece predomină interesul practic, acesta este mai curînd un studiu al științei aplicate decît al științei pure. Astfel, de exemplu, procesele sînt selecționate pe criteriul că au o semnificație pentru viața colonială—albirea, vopsirea, prepararea săpunului și a lumînărilor, fabricarea oalelor de pămînt, prepararea cidrului și a oțetului, procese care conduc la unele studii asupra agenților chimici, uleiurilor, grăsimilor, metalurgiei elementare. „Fizica“ începe de la același punct de vedere aplicativ. Se desfășoară un studiu asupra folosirii și transferului de energie la roata de tors și la războiul de țesut; se pleacă de la folosirea zilnică a principiilor mecanice — la lacăte, cîntare etc., avînsîndu-se spre dispozitive și aparate electrice — sonerii, telegraful etc. Relația adaptării mijloacelor la scopuri este subliniată și în alte direcții de activitate. În artă o atenție mai mare se acordă problemelor practice de perspectivă, proporției spațiilor și maselor, echilibrului și efectului de combinare și contrast al culorilor etc. În arta culinară se caută principiile de compoziție a hranei și efectul diverșilor agenți asupra acestor elemente astfel încît copiii să deducă, pe cît posibil, legile

proprii acestora. În croitorie intervin metodele de croire, probă (aşa cum se aplică la îmbrăcămintea păpuşii), iar într-o etapă ulterioară succesiunea tehnică a cusăturilor etc. Este clar că odată cu amplificarea diferenţierilor privind direcţiile de activitate şi interes, care duce la o mai mare individualitate şi independenţă în diverse studii, trebuie să se manifeste grijă pentru existenţa unui echilibru între o separare şi o izolare nedorită pe de o parte, şi o atenţie împărstiată şi întâmplătoare pentru un număr mare de subiecte, fără un accent şi o diferenţiere adecvate pentru nici unul, pe de altă parte. Aplicarea primului principiu face activitatea mecanică şi formală, o separă de experienţa de viaţă a copilului şi de influenţa efectivă asupra conduitei. Al doilea o face difuză şi vagă şi lasă pe copil fără o bună stăpânire a propriilor forţe sau o conştiinţă clară a scopurilor. Probabil că numai acum principiul specific al relaţiei conştiente a mijloacelor şi scopurilor a apărut ca principiu unificator al acestei perioade; şi sperăm că sublinierea lui în toate direcţiile de activitate va avea un efect hotărît cumulativ şi unificator asupra dezvoltării copilului.

Nu s-a spus nimic pînă acum despre unul dintre cele mai importante mijloace sau factori în extinderea şi controlul experienţei — stăpînirea simbolurilor sociale şi convenţionale — simbolurile limbajului, incluzînd pe cele de cantitate. Importanţa acestor instrumentalităţi este atît de mare încît curriculum-ul tradiţional sau al celor trei R⁵⁵ se bazează pe ele — între 60 şi 80% din programul primilor 4—5 ani de şcoală elementară le revine lor, cifra mai mică reprezentînd cîteva şcoli şi nu media.

Aceste subiecte sînt sociale într-un dublu sens. Ele reprezintă uneltele pe care societatea le-a dezvoltat în trecut ca instrumente ale demersurilor sale intelectuale. Ele reprezintă cheile care vor releva copilului bogăţia capitalului social care se află dincolo de nivelul posibil al experienţei indi-

În timp ce aceste două puncte de vedere asupra acestor arte un loc foarte necesar ca anumite lor.

Condițiile pot fi reduse la două: 1) Necesitatea ca copilul să aibă în propria experiență personală și vitală o gamă variată de contacte și familiarizări cu realități sociale și fizice. Aceasta este necesar pentru a împiedica simbolurile de a deveni pur și simplu substitute de mîna a doua sau convenționale ale realității. 2) Necesitatea ca experiența mai obișnuită, directă și personală a copilului să furnizeze probleme, motive și interese care necesită apelul la cărți pentru soluționarea, satisfacerea sau urmărirea lor. Astfel, copilul abordează cartea fără foame intelectuală, fără interes, fără o atitudine interogativă și rezultatul este adesea așa de deplorabil: o dependență servilă față de cărți care slăbește și mutilează vigoarea gîndirii și cercetării, combinată cu citirea pentru simpla stimulare întîmplătoare a imaginației, emotivității și fuga de lumea reală într-o zonă iluzorie.

În acest caz problema aici este (1) să oferim copilului un cîmp destul de larg pentru activitate personală care să se manifeste în ocupații, exprimare, conversație, construcție și experimentare, într-un asemenea mod încît individualitatea sa morală și intelectuală să nu se inunde de o cantitate disproporționată a experienței altora la care el ajunge prin cărți; și (2) să conducem astfel această experiență mai directă încît să facem pe copil să simtă nevoia să apeleze la uneltele sociale tradiționale și să le stăpînească — să-l înzestram cu motive și să-i stimulăm apelul inteligent la ele, un adaus la puterile lui în loc de o dependență servilă. Cînd va fi rezolvată această problemă, activitatea de limbă, literatură și aritmetică nu va mai fi o combinație de exersare mecanică, analiză formală și apel, chiar inconștient, la interese senzoriale; și nu va mai exista nici cea mai mică teamă că cărțile și tot ceea ce este în legătură cu ele nu își vor avea locul privilegiat la care sînt îndreptățite.

Este inutil să mai spunem că problema nu este încă rezolvată. Nemulțumirea generală generată de faptul că progresul copiilor în aceste studii școlare tradiționale este sacrificat pentru noile subiecte care au fost introduse în curriculum este o probă evidentă că nu s-a ajuns încă la un echilibru perfect. Experiența de pînă acum din școală chiar dacă nu este hotărîtoare, indică următoarele rezultate probabile: 1) modurile mai directe de activitate, munca constructivă și profesională, observația științifică, experimentarea etc. oferă ocazii multiple pentru folosirea adecvată a citirii, scrierii (și învățării literelor) și

apoi nu ca studii izolate, ci ca dezvoltări organice ale experienței copilului. Problema este, ca într-un fel sistematic și progresiv, să profităm de aceste ocazii. (2) Vitalitatea și sensul sporit pe care îl asigură astfel aceste studii fac posibilă o reducere considerabilă a timpului care li se acordă de obicei. (3) Folosul ultim al simbolurilor, fie în citire, la calcule sau la compoziție, este mai inteligent, mai puțin mecanic; mai activ, mai puțin receptiv pasiv; mai mult un spor al puterii și mai puțin un simplu mod de recreere.

Cu alte cuvinte, creșterea experienței pare să clarifice următoarele puncte: (1) că este posibil, în primii ani, să se facă apel, în predarea recunoașterii și folosirii simbolurilor, la capacitatea copilului de expresie și creație; în principiu în aceeași măsură ca și în alte direcții de activitate aparent mult mai directe și că există avantajul unui rezultat limitat și definit prin care copilul poate să-și măsoare progresul. (2) Nereușita de a ține suficient seama de acest fapt a avut ca rezultat o amânare nejustificată a unor faze ale acestor direcții de activitate, cu efectul că copilul, care a progresat către un plan mai avansat intelectual, simte că ceea ce anterior ar fi putut fi o formă de putere și creație devine o sarcină obositoare. (3) Există o cerință pentru concentrare și alternare periodică în programul școlar a timpului acordat acestor studii — și a tuturor studiilor unde este nevoie de stăpânirea tehnicii sau de metode speciale. Aceasta înseamnă că în loc să se continue toate obiectele simultan și în ritm egal față de program, trebuie ca uneori unul să fie adus în primul plan, iar celelalte să constituie fundalul, pînă cînd copilul este adus în situația să recunoască că are deja o capacitate sau o pricepere cu care poate acum avansa, folosind-o independent.

A treia perioadă a educației elementare este la granița cu cea secundară. Ea are loc atunci cînd copilul dispune de o cunoaștere directă suficientă a diverselor forme ale realității și de moduri de activitate; și cînd a stăpînit suficient metodele, instrumentele de gîndire, cercetare și activitate, corespunzătoare diverselor faze ale experienței, încît să poată să se specializeze cu folos asupra anumitor studii și arte pentru scopuri tehnice și intelectuale. Deși școala cuprinde un număr de copii care se găsesc în acest stadiu, totuși ea nu are o existență destul de îndelungată încît să poată fi trase cu precizie inferențele tipice. Cu conștiința dificultăților, trebuințelor și resurselor cîștigate în experiența ultimilor cinci ani, se

pare totuși că există motive să sperăm că copiii pot ajunge și trece prin această perioadă fără a sacrifica temeinicia, disciplina mentală sau stăpînirea instrumentelor tehnice ale învățării și cu o extindere pozitivă a vieții, cu o perspectivă mai largă, mai liberă și mai deschisă asupra ei.

5

PRINCIPIILE EDUCAȚIONALE ALE LUI FROEBEL⁵⁶

UNA DIN ANECDOTELE CARE CIRCULĂ ÎN ȘCOALA elementară a Universității din Chicago se referă la o vizitoare care, în primele zile ale vizitei sale, a dorit să i se arate grădinița de copii. Cînd i s-a spus că școala nu are încă o grădiniță, ea a întrebat dacă în curriculum-ul școlii există cînt, desen, lucru manual, piese și scenete și se manifestă grijă pentru relațiile sociale ale copiilor. Cînd i s-a răspuns afirmativ, ea a remarcat, în același timp triumfător și indignat, că aceasta este ceea ce ea înțelege printr-o grădiniță și că nu știa ce au vrut să spună cei care au afirmat că școala nu are grădiniță. Remarca ei era poate justificată în spiritul, dacă nu și în litera ei. În orice caz, această sugerează că într-un anumit sens școala se străduiește pe tot parcursul ei — incluzînd acum copiii între patru și treisprezece ani — să aplice anumite principii pe care Froebel a fost probabil primul conștient să le prezinte. Vorbînd în general, aceste principii sînt:

1. Acela că sarcina principală a școlii este să exerseze pe tineri în conviețuirea în comun în folosul fiecăruia; să le stimuleze conștiința de interdependentă reciprocă și să-i ajute în mod practic să ia măsurile care vor transpune acest spirit în fapte evidente.

2. Acela că rădăcina principală a întregii activități educative se află în atitudinile și activitățile instinctive și impulsive ale copilului și nu în prezentarea și aplicarea materialului exterior, fie prin ideile altora sau prin simțuri; și că, în consecință, un număr impresionant de activități spontane ale copiilor, jocuri, activități recreative, eforturi mimice, chiar și mișcările aparent fără sens ale pruncilor — manifestări trecute cu vederea anterior ca fiind banale, inutile sau chiar

considerate drept rele — sînt apte pentru a fi folosite pe plan educativ; și nu numai atît, ele sînt pietrele de temelie ale metodei educaționale.

3. Acela că aceste tendințe și activități individuale se organizează și se transmit prin folosirea lor în menținerea conviețuirii de care am vorbit; ele oferă posibilități pentru reproducere la nivelul copilului a acțiunilor și ocupațiilor tipice ale societății mai largi și mai mature în care el se va integra în cele din urmă; și că numai prin producție și folosire creativă se asigură și se păstrează cunoștințele valoroase.

În măsura în care aceste enunțuri reprezintă corect filosofia educației a lui Froebel, Școala⁵⁷ trebuie privită ca fiind exponentul ei. Se face o încercare de a le pune în aplicare cu aceeași credință și sinceritate atît la copiii de 12 ani, cît și la cei de patru ani. Totuși, această încercare, de a se aplica ceea ce s-ar putea numi o atitudine de grădiniță de-a lungul întregii școlarități face necesare anumite modificări ale activității realizate în ceea ce se definește mai tehnic ca fiind perioada grădiniței — adică, activitatea cu copiii între vîrstele de patru și șase ani. Este necesar numai să dăm motive pentru a crede că în ciuda unui caracter radical al unora dintre aceste principii, ele sînt credincioase spiritului lui Froebel.

Cu privire la joacă și jocuri ⁵⁸

Joaca nu trebuie identificată cu toate manifestările exterioare ale copilului. Ea mai degrabă desemnează atitudinea lui mentală în întregul și în unitatea ei. Joaca liberă, interacțiunea, cu intervenția tuturor potențelor, gîndurilor și mișcărilor fizice ale copilului este cea care înglobează, într-o formă satisfăcătoare, imaginile și interesele proprii ale acestuia. Expresată negativ, joaca reprezintă eliberarea de presiune economică — necesitățile de a-și procura hrana și a întreține pe alții — și de responsabilitățile precise atribuite obligațiilor speciale ale adultului. Expresată pozitiv, ea înseamnă că țelul suprem al copilului este deplinătatea creșterii — plenitudinea realizării forțelor incipiente, o realizare care îl duce continuu de la un nivel la altul.

Acesta este un enunț foarte general și, considerat în generalitatea sa, este atît de vag încît este lipsit de importanță practică. Semnificația lui în detaliu, în aplicație, totuși, înseamnă posibilitatea și în multe privințe necesitatea unei

schimbări radicale a procedeului grădiniței. Să spunem deschis, faptul că „joaca“ denotă atitudinea psihologică a copilului și nu performanțele sale exterioare înseamnă o emancipare completă de la necesitatea de a urma un sistem dat sau prescris, sau o secvență de daruri⁵⁹, jocuri sau ocupații. Profesorul judicios va căuta desigur sugestii pentru activitățile menționate de Froebel (în lucrarea sa *Mother-Play*⁶⁰ și în altele) și pentru acelea stabilite în detaliu de către discipolii săi; dar el își va reaminti și de faptul că principiul jocului îi cere să cerceteze critic aceste lucruri și să hotărască dacă ele sînt într-adevăr activități pentru copiii săi sau numai lucruri care poate au fost vitale în trecut pentru copiii care au trăit în condiții sociale diferite. În măsura în care ocupațiile, jocurile etc. perpetuează pur și simplu pe acelea ale lui Froebel și ale primilor săi discipoli, se poate spune foarte bine că în multe privințe ele sînt îndoielnice — în sensul că în cultul acțiunilor exterioare discutate de Froebel noi am încetat să mai fim credincioși principiului lui.

Profesorul trebuie să fie absolut liber să-și ia sugestii de la orice sursă, punindu-și numai aceste două întrebări: îl va atrage pe copil în aceeași măsură modul de joacă pe care el i-l propune ca și acela propriu copilului? Există ceva pentru care copilul are niște rădăcini instinctive în sine și care îi va maturiza capacitățile care se luptă pentru exteriorizare în el? Și apoi: activitatea propusă va da acestor impulsuri acel fel de expresie care îl va ridica pe copil pe o treaptă superioară de conștiință și acțiune, în loc de a-l distra numai și după aceea să-l lase în același punct unde se găsea anterior, adăugindu-se în plus o doză de consum nervos și poftă pentru o nouă distracție în viitor?

Este evident faptul că Froebel a studiat cu atenție — inductiv am putea spune astăzi — joaca copiilor din timpul său — și jocurile mamelor cu copiii lor. El s-a străduit — așa ca în *Mother-Play* — să arate că în acest lucru erau implicate anumite principii de mare importanță. El a trebuit să aducă în conștiința contemporanilor săi faptul că aceste lucruri nu sînt pur și simplu banale și infantile, deoarece sînt ale copiilor, ci că sînt factori esențiali în dezvoltarea lor. Dar eu nu văd nici cel mai mic semn că el a presupus că tocmai aceste jocuri, și numai aceste jocuri, aveau importanță sau că explicațiile sale filosofice nu aveau și alte motivări pe lângă cele sugerate. Dimpotrivă, eu cred că el s-a așteptat ca succesorii săi să-și exprime aderența lor prin continuarea studiului său

asupra condițiilor și activităților contemporane, mai curînd decît prin aderarea mecanică la jocurile prezentate de el. Mai mult chiar, este puțin probabil ca Froebel însuși să fi interpretat aceste jocuri într-o măsură mai mare decît îi permitea teoria psihologică și filosofică din acel timp; și putem presupune că el ar fi fost primul care ar saluta dezvoltarea unei psihologii mai valoroase și mai cuprinzătoare (fie ca studiu general, experimental sau al copilului) și s-ar fi bazat pe aceste rezultate pentru a reinterpreta activitățile, pentru a le discuta mai critic, pornind de la noile puncte de vedere la motivele care le fac valoroase din punct de vedere educațional.

Simbolismul ⁶¹

Trebuie să ne aducem aminte că o mare parte din simbolismul lui Froebel este produsul a două condiții specifice ale vieții și activității sale. În primul rînd, datorită cunoștințelor insuficiente din acel timp asupra faptelor și principiilor fiziologice și psihologice ale dezvoltării copilului, el a fost adesea obligat să recurgă la explicații forțate și artificiale pentru valoarea pe care o atribuie jocurilor etc. Pentru un observator imparțial este evident faptul că multe din afirmațiile sale sînt încîlcite și în afara subiectului, oferind motive filosofice abstracte pentru chestiuni care acum pot primi o formulare simplă, concretă. În al doilea rînd condițiile generale, politice și sociale ale Germaniei erau de așa natură încît era imposibil să concepi continuitatea dintre viața socială liberă, de colaborare din grădiniță și cea din lumea de afară. În consecință, el nu putea considera „ocupațiile“ din sala de clasă ca reproduceri fidele ale principiilor etice implicate în viața comunității — acestea erau adesea prea restrictive și autoritare pentru a servi ca modele demne de urmat.

De aceea Froebel a fost obligat să le interpreteze ca simboluri ale unor principii etice și filosofice abstracte. Există, desigur, destulă schimbare și suficient progres în condițiile sociale ale Statelor Unite ale Americii de astăzi, în comparație cu cele ale Germaniei din timpul lui, pentru a justifica orientarea activităților din grădiniță spre o reprezentare a vieții curente mai naturală, mai directă, mai reală decît au făcut-o discipolii lui Froebel. Chiar așa cum este, discrepanța dintre filosofia lui Froebel și idealurile politice ale Germaniei a făcut

autoritățile din Germania suspicioase asupra grădiniței și a constituit, fără îndoială, o forță care a transformat simplitatea ei socială într-o tehnică intelectuală implicată.

Imaginația și jocul

Un accent excesiv asupra simbolismului va influența desigur tratamentul imaginației. Este, fără îndoială, adevărat că copilul mic trăiește într-o lume a imaginației. Într-un anume sens, el poate numai „să fantazeze”⁶². Activitățile sale reprezintă sau întruchiează viața pe care el o vede desfășurându-se în jurul său. Deoarece activitățile sînt astfel reprezentative ele pot fi denumite simbolice, dar trebuie să avem în vedere că această fantazare sau simbolism se referă la activitățile sugerate. Dacă ele nu sînt pentru copil tot atît de reale și precise cum sînt activitățile adultului pentru acesta, rezultatul inevitabil este artificialitatea, încordarea nervoasă și solicitarea fizică și emoțională sau, altfel spus, epuizarea forțelor.

A existat o tendință curioasă, aproape nejustificată, ca în grădiniță să se considere că întrucît valoarea activității rezidă în ceea ce ea reprezintă pentru copil, materialele care se folosesc trebuie să fie cît se poate de artificiale și că trebuie să ne ferim de lucruri reale și fapte reale. Astfel, auzim despre activități de grădinărit care sînt făcute prin împrăștierea firelor de nisip considerate drept semințe; copilul mătură și curăță o pretinsă cameră cu pretinse mături și cirpe; el așază o masă folosind numai hîrtii decupate (și chiar tăiate după modele geometrice și nu după forma farfuriilor) în loc să aibă la îndemînă jucăriile pentru servitul ceaiului cu care copilul se joacă în afara grădiniței. Păpușile, locomotivele și trenurile jucărie etc. sînt interzise ca fiind prea evident reale — și ca atare necultivînd imaginația copilului.

Totul este desigur pură superstiție. Jocul imaginativ al minții copilului se încheagă din multitudinea de sugestii, reminiscențe și anticipări care apar din lucrurile pe care el le folosește. Cu cît acestea sînt mai naturale și mai directe, cu atît ele oferă o bază mai solidă pentru colectarea și menținerea tuturor sugestiilor care fac jocul său imaginativ într-adevăr reprezentativ. Gătitul, spălatul farfuriilor, ștersul prafului etc. pe care copiii le fac nu sînt cu nimic mai prozaice sau utilitare pentru ei decît ar fi jocul de-a „cinci cavaleri”. Pentru copii, aceste ocupații sînt supraîncărcate cu un sentiment de

valori misterioase care se asociază cu tot ceea ce preocupă pe cei mari. Materialele, deci, trebuie să fie atât de „reale”, directe și precise cât permit împrejurările.

Dar principiul nu se limitează numai la atât — realitatea simbolizată trebuie să se situeze în limitele capacităților de apreciere proprii copilului. Se crede uneori că folosirea imaginației este profitabilă în măsura în care reprezintă principii metafizice și spirituale îndepărtate. În marea majoritate a acestor cazuri este bine să spunem că adultul se înșală. El este conștient atât de realitate, cât și de simbol și ca atare de relația dintre ele. Dar, deoarece adevărul sau realitatea reprezentată este mai presus de înțelegerea copilului, presupusul simbol nu este deloc un simbol pentru el. Este pur și simplu un lucru pozitiv în sine. Practic, ceea ce copilul extrage din el este sensul său fizic și perceptiv, și în plus, adesea, o facilitate în expresii și atitudini pe care el le apreciază ca fiind așteptate de la el de către profesor — desigur fără nici o corespondență mentală. Noi adesea predăm nesinceritatea și inspirăm sentimentalism și implicăm senzaționalul când credem că predăm adevăruri spirituale cu ajutorul simbolurilor. Așadar, realitățile reproduse de copil trebuie să aibă un caracter pe cât posibil mai familiar, direct și real. Acesta este motivul pentru care în grădinița Școlii noastre⁶³ activitatea se centrează așa de mult pe reproducerea vieții familiei și a vecinătății. Aceasta ne permite să abordăm problema obiectului de învățămînt.

Obiectul de învățămînt

Viața familială în mediul casei, al mobilierului, al uneltelor etc., împreună cu ocupațiile care se desfășoară în familie, oferă, prin urmare, un material care este într-o relație directă și reală cu copilul și pe care el tinde firesc să îl reproducă în forme imaginative. Viața din mediul familial este suficient de încărcată cu relații etice și datorii morale pentru a oferi suficientă hrană copilului pe latura etică. Programul este relativ neambițios în comparație cu cel al multor grădinițe, dar putem să ne gândim că ar exista anumite avantaje în această limitare a obiectului de învățămînt. Când cuprinde o arie mare (activitatea trecînd în revistă, să spunem, societatea industrială, armata, biserica, statul etc.), există tendința ca materialul să devină suprasimbolic. Prea mult din acest

material depășește experiența și capacitățile copilului de 4—5 ani, astfel încît tot ceea ce copilul extrage practic din el este reflexul fizic și emoțional — el nu dobîndește o pătrundere reală în materialul propriu-zis. Mai mult, în aceste programe ambițioase există pericolul unei reacții nefavorabile asupra atitudinii intelectuale a copilului. Cuprinzînd aproape întregul univers într-o manieră fantezistă, copilul devine *blasé*⁶⁴, își pierde aviditatea naturală pentru lucrurile simple ale experienței directe și se apropie de materia primelor clase cu un sentiment că el de acum știe lucrurile acestea. Următorii ani ai vieții copilului își arogă propriile lor drepturi și o anticipare superficială, pur și simplu emoțională, poate să producă copilului necazuri serioase.

Mai mult, există pericolul de a produce deprinderea mentală de a trece rapid de la un subiect la altul. Copilul are o doză mare de răbdare și rezistență de un anumit fel. Este adevărat că el are o dorință de noutate și varietate; că se plictisește repede de o activitate care nu duce la noi domenii și nu deschide noi căi de explorare. Totuși pledoaria mea nu este pentru monotonie. Există suficientă varietate a activităților, preocupărilor și instrumentarului unei case din care copilul scoate o diversitate continuă. Ea are legătură cu viața civică și industrială în diferite puncte; aceste preocupări pot fi luate în considerare atunci cînd este oportun, fără a depăși unitatea subiectului principal. Astfel apare ocazia de a introduce acel sens care stă la baza atenției și a întregii dezvoltări intelectuale — sensul continuității⁶⁵.

Această continuitate este adesea interferată chiar de metodele care au ca obiectiv să o asigure. Din punctul de vedere al copilului unitatea se află în obiectul de studiu — în cazul de față, în faptul că el se ocupă totdeauna cu un lucru: viața casnică. Accentul trece continuu de la o fază a acestei vieți la alta; o ocupație după alta, o mobilă după alta, o relație după alta etc., vin în centrul atenției; dar toate contribuie la constituirea unuia și aceluiași mod de viață, deși se aduce în prim plan acum o trăsătură, apoi alta. Copilul activează tot timpul *într-o unitate*, urmărind diversele faze ale clarificării și definitivării și aducîndu-le într-o conexiune coerentă una cu alta. Cînd există o diversitate mare de obiecte de învățămînt, continuitatea poate fi căutată pur și simplu pe latura formală; adică, în schemele secvenței, „școlile de muncă“, un program rigid de dezvoltare urmărit cu fiecare subiect, o „cugetare zilnică“, de la care activitatea nu trebuie să se

abată. De regulă, o astfel de secvență este pur intelectuală și ca atare este înțeleasă numai de către profesor, trecînd peste capul copilului. Programul pentru un an, un trimestru, o lună, o săptămîină etc., trebuie elaborat deci pe baza estimării cuantumului din obiectul de învățămînt ce poate fi acoperit în acest timp și nu pe baza principiilor intelectuale sau etice. Aceasta îi va da atît contur, cît și elasticitate.

Metoda

Problema specifică a primelor clase este, desigur, să profităm de impulsurile și instinctele naturale⁶⁶ ale copilului și să le utilizăm într-un asemenea mod încît copilul să se ridice pe un plan superior de percepție și judecată și să fie echipat cu deprinderi mai eficiente, în așa fel încît să aibă o conștiință mai largă și mai adîncă și un control sporit al posibilităților de acțiune. Atunci cînd nu se ajunge la acest rezultat, jocul se transformă în simplu amuzament și nu în creștere educativă.

La nivel general, activitatea constructivă sau „construită” (desigur cu o alternare judicioasă de povestiri, cîntece și jocuri care pot fi legate, atît cît este nevoie, cu ideile implicate în construcție) pare mai potrivită ca orice pentru a se manifesta acești doi factori — inițierea în propriul impuls al copilului și finalizarea pe un plan superior. Ea îl aduce pe copil în contact cu o mare varietate de materiale: lemn, tablă, piele, fire etc.; asigură un motiv pentru folosirea acestor materiale în moduri reale, în loc de a trece prin exerciții care nu au nici o semnificație, cu excepția uneia simbolice îndepărtate; ea face apel la promptitudinea simțurilor și la ascuțimea observației; ea cere o imagine precisă a scopurilor ce trebuie atinse și necesită ingenuitate și inventivitate în planificare; face necesară atenția concentrată și responsabilitatea personală în execuție, în timp ce rezultatele se prezintă sub o formă atît de palpabilă încît copilul poate fi orientat să-și aprecieze munca și să-și perfecționeze etaloanele.

Trebuie să adăugăm un cuvînt și despre psihologia imitației și a sugestiei în legătură cu activitatea din grădiniță. Nu există nici o îndoială asupra faptului că copilul este foarte imitativ și deschis la sugestii; fără îndoială că potențele lui fragede și conștiința sa imatură trebuie să fie continuu îmbogățite și orientate prin aceste canale. Dar din această cauză este obligatoriu să discriminăm între folosirea imitației și a

sugestiei într-o formă atât de exterioară încît devine de-a dreptul nepsihologică, și folosirea care este justificată prin relația sa organică cu activitățile proprii ale copilului. Ca principiu general nici o activitate nu trebuie *inițiată* prin imitație. Punctul de plecare trebuie să vină de la copil; apoi se poate prezenta modelul sau copia pentru a ajuta pe copil să-și imagineze mai exact ceea ce dorește într-adevăr — pentru a-l aduce la conștientizare. Valoarea modelului nu este cea a unui model care să fie copiat în acțiune, ci aceea a unui ghid pentru clarificarea și adecvarea concepției. Dacă copilul nu se poate desprinde de imitație, mergînd pe propriile sale imagini, atunci cînd ajunge la execuție, el va apărea ca fiind servil și depedent, nicidecum dezvoltat. Imitația intervine pentru a întări și ajuta, nu pentru inițiere.

Nu avem nici un motiv să susținem că profesorul trebuie să nu sugereze nimic copilului pînă cînd el nu și-a exprimat conștient o dorință în această direcție. Un profesor înțelegător probabil că știe chiar mai clar decît copilul ce sînt și ce semnifică instinctele acestuia. Dar sugestia trebuie să *se potrivească* cu modul dominant de creștere al copilului; ea trebuie să servească numai ca stimul pentru a releva mai adecvat ceea ce copilul se străduiește deja orbește să facă. Numai prin observarea copilului și în funcție de atitudinea sa față de sugestii putem să spunem dacă ele operează ca factori în stimularea creșterii copilului sau dacă ele sînt externe, intervenții arbitrare care se interferează cu creșterea normală.

Același principiu se aplică chiar mai serios la așa-numita activitate impusă. Nimic nu este mai absurd decît să presupunem că nu există un termen mediu între lăsarea copilului în fanteziile sale neorientate și controlarea activităților sale printr-o succesiune formală de indicații impuse. După cum s-a spus, este de datoria profesorului să cunoască ce potențe încearcă să-și spună cuvîntul într-o anumită perioadă a dezvoltării copilului și ce fel de activități le vor da o expresie convenabilă, pentru a putea oferi apoi stimulii ceruți și materialul necesar. Sugerarea, de exemplu, a unui teatru, sugestie care vine de la vederea obiectelor care au fost deja făcute să-l împodobească, de la observarea altor copii la lucru, este suficientă pentru a orienta definitiv activitățile unui copil normal de 5 ani. Imitarea și sugerarea apar natural și inevitabil, dar numai ca instrumente pentru a-l ajuta să-și realizeze propriile dorințe și idei. Ele îl ajută pe copil să-și dea seama, să conștientizeze ceea ce deja el țintește într-un mod vag,

confuz și deci inefficient. Din punct de vedere psihologic se poate spune cu siguranță că atunci cînd profesorul trebuie să se bazeze pe o serie de indicații dictate, aceasta se datorează faptului că copilul nu are o imagine proprie asupra a ceea ce trebuie făcut sau de ce trebuie făcut. Deci, în loc să cîștige forța de control conformîndu-se indicațiilor, el mai curînd o pierde — devenind dependent de o sursă externă.

În concluzie, se poate sublinia că un astfel de obiect de studiu și metoda se leagă direct cu activitatea copiilor de 6 ani (corespunzînd clasei întii a activității primare). Reproducerea ludică a vieții familiale trece firesc într-un studiu mai extins și mai serios al ocupațiilor sociale de care depinde viața casnică ; în timp ce solicitările în continuă creștere făcute asupra propriei sale capacități de a planifica și executa îl conduc pe copil spre o folosire mai controlată a atenției asupra unor preocupări mai distinct intelectuale. Nu trebuie uitat faptul că readaptarea necesară pentru a asigura continuitatea dintre „grădiniță” și „clasa întii” nu poate fi făcută în întregime din direcția celei din urmă. Schimbarea școlară trebuie să fie la fel de treptată și lentă ca și creșterea copilului. Acest lucru nu este posibil dacă activitatea antepriară nu elimină tot ceea ce o izolează și nu primește cu bucurie orice materiale și resurse care vor ține pasul cu dezvoltarea plenară a potențelor copilului, ținîndu-l astfel permanent pregătît, gata pentru următoarea activitate ce trebuie s-o facă.

6

PSIHOLOGIA OCUPAȚIILOR

PRIN OCUPAȚIE NU ÎNȚELEGEM ORICE FEL DE „activitate” sau exerciții care se cer copilului cu scopul de a-l îndepărta de rele sau de lene atunci cînd stă în bancă. Prin ocupație înțeleg un mod de activitate a copilului, care reproduce, sau se desfășoară paralel, cu o formă de activitate care are loc în viața socială. În Școala elementară a Universității⁶⁷ aceste ocupații sînt reprezentate prin munca de atelier cu lemnărie și unelte ; prin gătit, cusut și munca de prelucrare a textilelor, despre care se va vorbi aici⁶⁸.

Lucrul fundamental în psihologia unei ocupații este acela că ea menține un echilibru între faza intelectuală și cea practică a experienței. Ocupația este activă sau motorie; își găsește expresia prin organele fizice — ochii, mâinile etc. Dar totodată ea cuprinde și observare continuă a materialelor și planificare și reflectare continuă, astfel încît latura practică sau executivă să poată fi îndeplinită cu succes. Ocupația concepută astfel trebuie, deci, să fie bine distinsă de munca care formează în principal pentru o meserie. Ea diferă deoarece scopul ei este în sine; în creșterea care provine din interacțiunea continuă a ideilor și a concretizării lor în acțiune, și nu în utilitatea exterioară.

Este posibil ca acest tip de activitate să se desfășoare în alte școli decît cele de meserii, astfel încît întregul accent să cadă pe latura manuală sau fizică. În astfel de cazuri munca este redusă la o simplă rutină sau la un obicei și se pierde valoarea ei educativă. Aceasta este tendința inevitabilă ori de cîte ori în pregătirea manuală, de exemplu, se face din folosirea anumitor unelte sau producerea anumitor obiecte scopul principal și copilului nu i se dă, de cîte ori este posibil, răspunderea intelectuală pentru selectarea materialelor și a instrumentelor celor mai potrivite și nu i se oferă ocazia să-și elaboreze propriul model și plan de lucru, nu este lăsat să-și vadă propriile erori și să le găsească modul de îndreptare — totul, desigur, în limitele capacităților sale. Atît timp cît avem în vedere rezultatul extern și mai puțin procesele și dezvoltarea mentală și morală implicate în procesul atingerii rezultatului, lucrul se poate numi manual, dar nu poate fi numit pe drept ocupație. Desigur, tendința a tot ce este deprindere, rutină și obișnuință este să aibă ca rezultat ceva inconștient și mecanic. Tendința ocupației este să asigure maximum de conștientizare în tot ceea ce se face.

Aceasta ne permite să interpretăm accentul pus pe a) experimentarea, planificarea și reinventarea personală în legătură cu activitatea de prelucrare a textilelor și b) paralelismul acestora cu liniile dezvoltării istorice. Primul aspect cere copilului să fie ager și alert pe plan mental în orice ocazie pentru a putea face munca în bune condițiuni. Cel de-al doilea îmbogățește și aprofundează munca executată, saturînd-o cu valori sugerate de viața socială pe care o recapitulează.

Considerate astfel ocupațiile constituie ocaziile ideale atît pentru educarea simțurilor, cît și pentru disciplina gîndirii⁶⁹.

Neajunsul lecțiilor curente de observație, destinate a educa simțurile este acela că ele nu au nici un rezultat dincolo de ele însele și ca atare nu au nici un motiv necesar. În viața obișnuită a individului și a umanității există însă întotdeauna un motiv de observație spontană. Există întotdeauna o nevoie, provenind de la un scop care trebuie atins, care te face să încerci să descoperi și să discriminezi ceea ce te-ar putea ajuta. Senzațiile normale funcționează ca indicii, ca ajutoare, ca stimuli pentru orientarea activității spre ceea ce trebuie făcut; ele nu constituie scopuri în sine. Separată de nevoile și motivele reale, educarea simțurilor devine o simplă gimnastică și degenerază ușor în deprinderea a ceea ce nu constituie mai mult decât simple trucuri sau secrete de observație, sau chiar într-o simplă excitare a organelor de simț.

Același principiu se aplică în *gîndirea* normală. Nici aceasta nu apare de la sine și nici nu se termină în sine. Apare din nevoia de a face față unor dificultăți, de a reflecta asupra celor mai bune căi de a le depăși și astfel ajunge la planificare, la proiectarea mentală a rezultatelor la care trebuie să se ajungă și la decizia asupra pașilor necesari și a ordinii lor. Această logică concretă a acțiunii precede cu mult logica speculației pure sau a investigației abstracte și prin deprinderile mentale pe care le formează ea este cea mai bună pregătire pentru aceasta.

Un alt domeniu educațional asupra căruia psihologia ocupațiilor aruncă o lumină utilă este locul interesului în munca școlară⁷⁰. Una din obiecțiile care se aduce de regulă împotriva acordării în activitatea școlară a unui loc amplu sau favorabil interesului copilului se referă la imposibilitatea unei selecții adecvate pe o asemenea bază. Copilul, se zice, are tot felul de interese, bune, rele și indiferente. Este necesar să se decidă între interesele care sînt într-adevăr importante și cele care sînt banale; între cele care sînt folositoare și cele care sînt dăunătoare; între cele care sînt trecătoare sau marchează o stimulare imediată și cele care durează și influențează permanent. S-ar părea că ar trebui să depășim interesul pentru a avea o bază pentru folosirea lui.

Nu mai încap acum îndoială că activitatea ocupațională are un interes puternic pentru copil. O simplă privire în orice școală unde se desfășoară o astfel de muncă va da suficiente dovezi asupra acestui fapt. În afara școlii, o mare parte din jocurile copiilor sînt de fapt mai mult sau mai puțin încercări

miniaturale și întâmplătoare de a reproduce ocupațiile sociale. Există anumite motive să credem că tipul de interes care se naște pe lângă aceste ocupații este de un fel într-adevăr sănătos, permanent și educativ; și de aceea acordînd un loc mai mare ocupațiilor vom asigura un mod excelent, poate chiar cel mai bun, de a face apel la interesul spontan al copilului și avem, totodată, în același timp, o garanție că nu ne ocupăm cu ceea ce este numai plăcut, interesant sau trecător.

În primul rînd, orice interes se naște dintr-un instinct sau dintr-o deprindere care la rîndul ei este, în ultima instanță, bazată pe un instinct original⁷¹. De aici nu rezultă că toate instinctele sînt de valoare egală sau că nu moștenim multe instincte care necesită mai curînd transformare decît satisfacere pentru a fi de folos în viață. Dar instinctele care își găsesc rezolvarea și expresia conștientă în ocupație sînt destinate a fi de un tip remarcabil de fundamental și permanent. Activitățile vieții sînt cu necesitate orientate pentru a aduce materialele și forțele naturii sub controlul scopurilor noastre; de a le pune în serviciul țelurilor vieții. Oamenii au trebuit să lucreze pentru a trăi. În și prin munca lor ei au stăpînit natura, au protejat și au îmbogățit condițiile proprii lor vieți, au descoperit sensul potențelor lor — au ajuns să inventeze, să planifice și să se bucure de achiziția priceperilor. În mare, toate ocupațiile pot fi clasificate ca grupîndu-se în jurul relațiilor fundamentale ale omului cu lumea în care trăiește, prin obținerea hranei pentru a-și menține viața; asigurarea îmbrăcăminte și adăpostului pentru a o proteja și a o înfrumuseța; ca astfel în cele din urmă, să-și asigure un cămin permanent în care să se reunească toate interesele elevate și spirituale. Este greu și fără sens să presupunem că interesele care au o astfel de istorie în spatele lor nu trebuie să fie de valoare. Totuși, aceste interese, așa cum se dezvoltă la copil, nu numai că recapitulează activitățile importante din trecutul umanității, dar și reproduc pe cele ale mediului actual al copilului. Copilul vede mereu pe adulți angajați în aceste demersuri. El are zilnic de-a face cu lucruri care sînt tocmai rezultatele acestor ocupații. Copilul vine în contact cu fapte care nu au sens decît în legătură cu ele însele. Despărțiți de aceste lucruri viața socială actuală și vedeți ce puțin mai rămîne — și aceasta nu numai din punct de vedere material, ci și în ceea ce privește activitățile intelectuale, estetice și morale, pentru că acestea sînt în cea mai mare parte și în mod necesar legate de ocupații. Interesele instinctive ale copilului în această

direcție sînt, deci, întărite constant de ceea ce el vede, simte și aude că se întîmplă în jurul lui. Pe această linie parvin continuu sugestii spre el; motivele se formează: energiile sale sînt trezite la acțiune. Este iarăși rezonabil să presupunem că interesele care sînt atinse atît de des și din atîtea părți aparțin unui tip valoros și de durată.

În al treilea rînd, una din obiecțiile care se aduc împotriva principiului interesului în educație este că acesta ar tinde să dezintegreze economia mentală prin agitația constantă a copilului într-un fel sau altul, distrugînd continuitatea și temeinicia. Dar o ocupație (cum ar fi cea de prelucrare a textilelor despre care s-a vorbit) este obligatoriu un lucru continuu. Durează nu numai zile, dar și luni și ani. Ea reprezintă nu o agitare a energiilor izolate și superficiale, ci o organizare stabilă, continuă a puterii, în conformitate cu anumite linii generale. Desigur, același lucru este adevărat pentru orice altă formă de ocupație, ca munca de atelier cu unelte sau gătitul. Ocupațiile articulează o mare varietate de impulsuri, care altfel sînt separate și întîmplătoare, într-un schelet solid, cu o coloană vertebrală puternică. Acest lucru s-ar putea foarte bine să se pună la îndoială dacă, complet separat de astfel de moduri regulate și progresive de acțiune, extinse ca nuclee pe toată durata studiilor, ar fi totdeauna indicat să se dea principiului „interesului“ un loc mare în activitatea școlară⁷².

7

DEZVOLTAREA ATENȚIEI

CATEDRA DE ÎNVĂȚĂMÎNT PREPRIMAR SAU GRĂDINIȚĂ se ocupă de problemele pedagogice care apar din încercarea de a lega mai strîns activitatea din grădiniță cu cea din școala primară și de a readapta materialele și tehnicile tradiționale pentru a face față la condițiile sociale actuale și la cunoștințele noastre de fiziologie și psihologie.

Copiii mici își îndreaptă observațiile și gîndurile îndeosebi spre oameni: ce fac aceștia, cum se comportă, cu ce se preocupă și ce rezultă de aici. Interesul lor este mai curînd personal decît obiectiv sau intelectual. Corespondentul intelectual este reprezentat de structura unei povești; nu sarcina, scopul

definit conștient sau problema — înțelegînd prin structura unei povești ceva psihic, asocierea unei varietăți de persoane, lucruri și incidente printr-o idee comună care cuprinde sentimente; nu o relație sau o poveste exterioară. Mințile copiilor caută întreguri, variate prin episoade, înviorate de acțiune și definite prin trăsături izbitoare — trebuie să existe umblet, mișcare, sensul de util și operațional — scrutarea lucrurilor separate de ideea care le reprezintă. Analiza izolată a detaliului de formă sau de structură nici nu interesează, nici nu satisface.

Materialul furnizat de ocupațiile sociale existente este calculat să satisfacă și să alimenteze această atitudine. În anii anteriori copiii au fost preocupați de activitățile din mediul familial și de legătura acestora cu viața din afară. Acum ei se pot angaja în ocupațiile tipice ale societății în ansamblu — un pas îndepărtat de interesul egoist, de autosatisfacere și totuși ocupîndu-se cu ceva personal și care îl atinge.

Din punctul de vedere al teoriei educației, se pot observa următoarele trăsături:

1. Studiul obiectelor, proceselor și relațiilor naturale este plasat într-un mediu uman. În timpul anului se întreprinde o observație extrem de detaliată a semînelor, a plantelor, copacilor, pietrelor, animalelor, în ceea ce privește evoluția structurii și comportamentului, a condițiilor geografice de peisaj, climă, dispunere a pămîntului și apei. Problema pedagogică este să dirijăm puterea de observație a copilului, să-i alimentăm interesul simpatetic asupra trăsăturilor caracteristice ale lumii în care trăiește, să-i dăm posibilitatea să interpreteze materialul pentru studiile ulterioare mai speciale și totuși să furnizăm un mediu dinamic pentru varietatea de fapte și idei, prin emoțiile și gîndurile spontane dominante ale copilului. De aici și asociația lor cu viața umană. Nu se face absolut nici o separare între latura „socială“ a muncii, legătura ei cu activitatea oamenilor și cu dependențele lor reciproce și „știința“, legată de faptele și forțele fizice — deoarece distincția conștientă dintre om și natură este rezultatul reflecției și abstractizării ulterioare, iar impunerea ei copilului în acest moment nu numai că nu reușește să-i angajeze întreaga sa energie mentală, dar îl și derutează și distrage. Mediul este totdeauna acela în care se situează viața și prin care se condiționează; să-l izolezi, să faci din el pentru copii un obiect de observație și constatare în sine, înseamnă să tratezi natura umană fără considerație⁷³. În sfîrșit, atitudinea deschisă

și liberă a intelectului față de natură se distruge; natura se reduce la o masă de detalii nesemnificative.

În accentul ce îl pune pe „concret“ și „individual“, teoria pedagogică modernă pierde adesea din vedere faptul că existența și prezentarea unui lucru fizic individual — o piatră, o portocală, o pisică — nu este o garanție a *concreteței*; că aceasta este o problemă psihologică, care apelează la intelect în întregime, ca un centru suficient sieși de interes și atenție. Din perspectiva acestui punct de vedere extern și oarecum rigid consecința este că se presupune totuși adesea că o înfățișare cu semnificație umană poate veni numai prin personificare directă și avem astfel acea simbolizare continuă a unei plante, a unui nor sau a ploii, care face posibilă numai pseudoștiința, care, în loc să trezească dragoste pentru natura ca atare, comută interesul spre anume accesorii senzoriale și emoționale și îl lasă, în cele din urmă, împrăștiat și pirjolit. Și chiar tendința de a cerceta natura prin mijlocirea literaturii, pinul prin intermediul fabulei pinului nemulțumit etc., deși recunoaște nevoia asociației umane, nu reușește să observe că există un drum mai direct de la intelect la obiect — direct prin legătura cu viața însăși; și că poemul și povestea, enunțul literar, își au locul ca stimuli de întărire și idealizări și nu ca pietre de temelie. Cu alte cuvinte, ceea ce se preconizează nu este să se stabilească o legătură a intelectului copilului cu natura, ci să se lase liberă și efectivă legătura care funcționează.

2. Acest lucru sugerează imediat problemele practice care se discută de obicei sub numele de „corelație“, probleme ale acestei interacțiuni dintre diversele materii studiate și potențele care odată dobândite vor evita pierderile și vor menține unitatea creșterii mentale. Din punctul de vedere adoptat problema este una de diferențiere și nu una de corelație așa cum se înțelege în mod obișnuit. Unitatea vieții, așa cum se prezintă copilului, reunește și menține laolaltă diversele ocupații, diferitele plante, animale și condiții geografice; desenul, modelajul, jocurile, activitatea de construcție, calculele numerice sînt moduri de a îndrepta anumite trăsături ale vieții la satisfacție și împlinire mentală și emoțională. Anul acesta nu se acordă o atenție mare cititului și scrisului; dar este evident că dacă acest lucru ar fi fost de dorit, s-ar aplica același principiu. Comunitatea și continuitatea obiectului de învățare este aceea care organizează, care corelează; corelația nu constă în modalitățile de instruire pe care le folosește profesorul pentru îmbinarea lucrurilor fără legătură intrinsecă între ele.

3. Două cerințe recunoscute ale educației primare sînt adesea, în prezent, neunite sau chiar opuse. Necesitatea familiarului, deja încercat, ca bază pentru trecerea la necunoscut și îndepărtat este un lucru de la sine înțeles. Pretențiile imaginației copilului ca factor încep, cel puțin, să fie recunoscute. Problema este de a utiliza aceste două forțe împreună și nu separat. Copilului i se oferă prea adesea exersarea cu obiecte și idei familiare sub pretextul primului principiu, în timp ce este introdus la fel de direct în fantastic, ciudat și imposibil pentru a satisface cel de-al doilea principiu. Rezultatul acestui fapt, este inutil să-l mai menționăm, constituie un eșec îndoit. Nu există nici o legătură deosebită între ireal, mit, legendă și jocul imagisticii mentale. Imaginația nu este o problemă a unui obiect de învățămînt imposibil, ci un mod constructiv de a trata orice obiect sub influența unei idei fundamentale. Problema constă nu în faptul de a nu ne ocupa de reluări okositoare ale lucrurilor familiare și sub deghizarea lecțiilor cu obiecte să se mențină simțurile orientate spre materialul cu care elevii au făcut deja cunoștință, ci să însuflețim și să luminăm obișnuitul, banalul și familiarul, folosindu-l pentru a construi și aprecia situațiile anterior ignorate și străine. Aceasta înseamnă de asemenea cultura imaginației. Unii autori par să creadă că imaginația copilului își are debușeul numai în mitul și legendele timpurilor antice și ale locurilor depărtate sau în împletirea urzelilor fantastice despre soare, lună și stele; și chiar au susținut o investitură mitică a întregii „științe” — ca mod de a satisface imaginația dominantă a copilului. Din fericire, însă, aceste lucruri sînt excepții, sînt intensificări, sînt relaxări ale copilului obișnuit; nu demersurile lui. John și Jane, pe care majoritatea dintre noi îi știm, își folosesc jocul imaginației în legătură cu convențiile și evenimentele curente și familiare ale vieții — despre tată și mamă și prieteni, despre vapoare și locomotive, și oi, și vaci, despre farmecul fermei și pădurii, al mării și al muntelui. Într-un cuvînt, ceea ce este necesar este să dăm ocazii prin care copilul este îndemnat să transmită și să schimbe cu ceilalți zestrea sa de experiențe, lanțul de informații, să facă noi observații, corectîndu-le și extinzîndu-le pentru a-și dinamiza imaginile, pentru a-și găsi liniștea și satisfacția spirituală în realizarea hotărîtă și puternică a ceea ce este nou și în expansiune. Odată cu dezvoltarea atenției reflexive apare nevoia și posibilitatea unei schimbări în modul instruirii copilului. În paragrafele anterioare ne-am ocupat de atitudinea spontană care

marchează copilul pînă la vîrsta de șapte ani — setea lui de experiențe noi și dorința de a-și completa experiențele parțiale prin construirea imaginilor și exprimarea lor în joc. Această atitudine este tipică pentru ceea ce autorii numesc atenție spontană sau, cum spun unii, atenție involuntară. Copilul este absorbit pur și simplu de ceea ce face; ocupația în care este angajat îl domină complet. El i se dedică fără rezerve. Și, cu toate că se consumă multă energie, nu apare un efort *conștient*; deși copilul este interesat pînă la absorbire, nu există o intenție *conștientă*.

Odată cu dezvoltarea unui simț al scopurilor mai îndepărtate și a nevoii de a orienta acțiunile pentru a le transforma în mijloace ale acestor scopuri (problemă discutată la punctul 2), asistăm la trecerea spre ceea ce se numește atenție indirectă sau, cum preferă unii autori să spună, voluntară. Rezultatul este imaginat și copilul participă la ceea ce este în fața sa sau la ce face imediat, deoarece îl ajută să-și asigure rezultatul. Luate în sine, obiectul sau acțiunea pot fi indiferente sau chiar respingătoare. Dar pentru că se simte că aparțin unui fapt dorit sau valoros, ele împrumută de la acesta forță atractivă și stabilizatoare.

Aceasta este trecerea spre atenția „voluntară“, dar numai trecerea. Ea se realizează complet numai atunci cînd copilul întîlnește rezultatele sub forma problemelor sau întrebărilor ale căror soluții trebuie să le caute pentru sine. În stadiul intermediar (la copilul de la 8, să zicem, la 11—12 ani), în timp ce copilul își orientează o serie de activități intermediare pe baza unui scop pe care vrea să-l atingă, acest scop este ceva care trebuie făcut sau îndeplinit, sau niște rezultate tangibile la care trebuie să se ajungă, problema este o dificultate practică, mai curînd, decît de ordin intelectual. Dar odată cu dezvoltarea potențelor, copilul poate concepe scopul ca ceva care trebuie aflat, descoperit și poate să-și controleze acțiunile și imaginile pentru a ajuta cercetării și soluției⁷⁴. Aceasta este atenția reflexivă propriu-zisă.

În activitatea la istorie are loc o trecere de la forma de poveste și biografie, de la discutarea problemelor care se ivesc, la formularea întrebărilor. În istorie apar totdeauna aspecte asupra cărora este posibilă o diferență de opinie, probleme asupra cărora experiența, reflectarea etc., pot să-și spună cuvîntul. Dar folosirea discuției pentru a transforma această chestiune de îndoială și diferență într-o problemă definită, transpunerea copilului în situația de a simți tocmai care

este dificultatea și apoi lăsarea lui cu propriile sale resurse pentru a căuta materialele legate de problemă și cu propria sa judecată pentru a produce sau a găsi o soluție, este un progres intelectual vădit. Astfel, în știință se manifestă o schimbare de la atitudinea practică de a produce sau a folosi aparate de fotografiat pînă la considerații privind problemele implicate din punct de vedere intelectual în aceasta — la principiile luminii, măsurarea unghiurilor etc., care constituie teoria sau explicația activității efectuate.

În general, această creștere este un proces natural. Dar recunoașterea și folosirea ei adevărată este probabil cea mai serioasă problemă în instrucție din punct de vedere intelectual. O persoană care a cîștigat puterea atenției reflexive, puterea de a reține probleme, întrebări, în minte, *este*, intelectual vorbind, educată. Ea are disciplină mentală — putere a intelectului și *pentru* intelect. Fără această disciplină intelectul rămîne la discreția sugestiilor obișnuinței sau a celor externe. Unele dificultăți pot fi ușor indicate, referindu-ne la o greșală care aproape domină instrucția de tip obișnuit. Prea adesea se presupune că atenția se poate acorda imediat oricărui obiect de învățămînt, dacă avem la îndemină voința sau dispoziția corespunzătoare, eșecul fiind interpretat ca un semn de îndărătnicie sau neascultare. Lecțiile de aritmetică, geografie și gramatică sînt prezentate copilului, spunîndu-i-se să fie atent pentru a învăța. Dar în afară de cazul în care există în mintea copilului unele probleme, nedumeriri, ca *bază* pentru această atenție, atenția *reflexivă* este imposibilă. Dacă există suficient interes *intrinsec* pentru material va exista o atenție directă sau spontană, care este excelentă atîta timp cît funcționează, dar care numai în sine nu potențează gîndirea sau controlul mental intern. Dacă nu există o putere inerentă de atracție în material, atunci (în conformitate cu temperamentul și pregătirea sa și cu antecedentele și perspectivele școlii) profesorul sau va încerca să înconjure materialul cu o atractivitate străină, făcînd o concesie sau oferind o recompensă pentru atenție „făcînd lecția interesantă“, sau va recurge la procedee repulsive (note mici, amenințări de repetenție, rămînerea la școală după program, dezaprobare personală, exprimată într-o mulțime de feluri, admonestări, permanente apeluri la copil „să fie atent“ etc.) sau, probabil, va folosi din ambele mijloace.

Dar (1) atenția cîștigată în felul acesta nu este niciodată decît parțială sau divizată, și (2) rămîne totdeauna depen-

dentă de ceva exterior — deci, atunci cînd atracția încetează sau presiunea slăbește, există un cîștig redus sau nul în controlul intelectual sau intern. Și (3) o astfel de atenție este totdeauna de dragul „învățării“, adică *memorarea unor răspunsuri gata elaborate la întrebări posibile puse de alții*. În adevăr, atenția reflexivă, pe de altă parte, cuprinde totdeauna judecată, raționament, deliberare; înseamnă că copilul are o *întrebare a lui* și este preocupat activ în căutarea și selectarea materialului relevant cu care să răspundă la ea, luînd în considerație semnificațiile și relațiile acestui material — modul de soluționare pe care îl reclamă. Problema este una proprie, la fel și impulsul, stimulul la atenție este propriu, ca atare și pregătirea asigurată este proprie — este disciplină, sau cîștig în puterea de control; adică o *deprindere* de a trata problemele.

Nu este deloc prea mult să se spună că în educația tradițională s-a pus mare accent pe prezentarea materialului gata elaborat (cărți, lecții, discuții cu profesorii etc.) și copilul a fost făcut aproape exclusiv să poarte responsabilitatea de a se bizui pe acest material, așa că au existat numai accidental ocazii și motive de dezvoltare a atenției reflexive. Nu s-a acordat aproape deloc considerație necesității fundamentale — îndrumarea copilului așa încît el să considere o problemă ca fiind a sa proprie, să fie autostimulat să participe pentru a-i găsi răspunsul. Atît de radical au fost neglijate condițiile ce asigură această autopunere de probleme, încît chiar ideea de atenție voluntară a fost pervertită radical. Ea este privită ca fiind compatibilă cu un efort nedorit — ca o activitate produsă de un material străin și ca atare repulsiv, în condiții de constrîngere, în loc de un efort autoinițiat. „Voluntar“ este tratat ca însemnînd respingător, și dezagreabil în loc de liber, autodirecționat, prin interes, intuiție și putere personală.

8

SCOPUL ISTORIEI ÎN EDUCAȚIA ELEMENTARĂ

DACĂ ISTORIA ESTE CONSIDERATĂ CA FIIND NU-
mai înregistrarea trecutului, este greu a întrevădea motive
pentru justificarea faptului că ea trebuie să joace un rol

mare în curriculum-ul școlii elementare. Trecutul e trecut și morții trebuie să fie lăsați să-și îngroape morții. Există prea multe solicitări urgente în prezent, prea multe chemări peste pragul viitorului, pentru a permite copilului să se cufunde adânc în ceea ce a trecut pentru totdeauna. Nu același lucru se întâmplă atunci când istoria este considerată o evaluare a forțelor și formelor vieții sociale⁷⁵. Viața socială este întotdeauna cu noi; distincția dintre trecut și prezent îi este indiferentă. Dacă a fost trăită numai aici sau numai acolo aceasta este o problemă de moment neimportant. Este totuși viață; ea arată motivele care i-a strins pe oameni și i-a răspîndit și descrie ceea ce este folositor și ceea ce este vătămător. Orice ar fi istoria pentru istoric, pentru educator ea trebuie să fie o sociologie indirectă — un studiu al societății care evidențiază procesul ei de devenire și modul ei de organizare. Societatea existentă este prea complexă și prea apropiată de copil pentru a fi studiată. El nu găsește indicii în labirintul de detalii și nu se poate ridica la înțelegerea care să-i releve perspectiva ordinii.

Dacă scopul pregătirii istorice este să facă pe copil să aprecieze valorile vieții sociale, să transpună pe planul imaginației forțele care favorizează și permit cooperarea efectivă a oamenilor unul cu altul, să înțeleagă tipurile de personalități care o propulsează și care o fac să regreseze, atunci lucrul esențial în prezentarea ei este să o facem activă, dinamică. Istoria trebuie prezentată nu ca o acumulare de rezultate sau efecte, o simplă enunțare a ceea ce s-a întâmplat, ci ca un fenomen puternic, activ. Motivele — adică, motoarele — trebuie să fie puse în evidență. Studiul istoriei nu trebuie să constituie o îngrămădire de informații, ci folosirea informațiilor pentru construirea unei imagini vii a modului și a cauzelor pentru care oamenii au procedat astfel; au înregistrat succese și au suferit eșecuri.

Cînd istoria este concepută dinamic, în mișcare, se scot în evidență aspectele sale economice și industriale. Aici apar numai termeni tehnici care exprimă problema cu care umanitatea este permanent confruntată; cum să trăiască, cum să stăpînească și să folosească natura pentru a o pune în folosul îmbogățirii vieții umane. Marile progrese ale civilizației provin de la acele manifestări ale inteligenței care l-au ridicat pe om din supunerea sa precară în fața naturii și i-au descoperit modul în care poate determina forțele ei

să coopereze cu propriile sale scopuri. Lumea socială în care copilul trăiește acum este atât de bogată și de amplă încît nu este ușor de întrevăzut cît costă, cît efort și cîtă cugetare stă în spatele ei. Omul are o înzestrare impresionantă la îndemînă. Copilul trebuie învățat să traducă aceste resurse gata făcute în termeni fluizi; el trebuie determinat să vadă omul în fața naturii, fără capitalul moștenit, fără unelte, fără materialele confecționate. Și, treptat, el poate urmări procesele prin care omul a recunoscut nevoile situației sale, și-a conceput armele și instrumentele care să-i permită să le facă față; poate afla cum aceste noi resurse au deschis alte orizonturi de creștere și au creat noi probleme. Istoria industrială a omului nu este numai o problemă materială sau simplu utilitară. Este o chestiune de inteligență. Este înregistrarea modului în care omul a învățat să gîndească, să reflecteze în perspectivă, să transforme condițiile de viață astfel încît viața însăși să devină altceva. Este totodată și o înregistrare etică; înregistrarea condițiilor pe care omul le-a elaborat cu răbdare pentru a-i servi scopurilor.

Problema modului în care trăiesc ființele umane reprezintă, într-adevăr, interesul dominant cu care copilul abordează materialul istoric. Acest punct de vedere îi apropie pe cei care au lucrat în trecut de ființele cu care copilul este în contact zilnic și îi conferă darul penetrației simpatetice.

Copilul care se interesează de modul în care oamenii au trăit, de uneltele cu care au lucrat, de invențiile pe care le-au făcut, de transformările vieții care au rezultat din cîștigul de forță și timp liber astfel cîștigat, este doritor să repete procesele similare în propriile sale acțiuni, să refacă uneltele, să reproducă procesele, să reminuiască materialele. Întrucît el înțelege problemele și succesele lor numai văzînd ce obstacole și resurse au avut din natură, copilul se interesează de cîmp și pădure, ocean și munte, plante și animale. Construindu-și o concepție asupra mediului natural în care au trăit oamenii pe care îi studiază, el își însușește viața lor. Această reproducere el nu poate să o facă dacă nu se familiarizează cu forțele și formele naturale de care și el este înconjurat. Interesul pentru istorie dă o coloratură mai umană, o semnificație mai largă propriului studiu al naturii. Cunoașterea naturii împrumută claritate și precizie studiului istoriei. Aceasta este „corelația“ naturală dintre istorie și știință⁷⁶.

Același scop, o apreciere mai aprofundată a vieții sociale, decide locul elementului biografic în învățarea istoriei. Nu încapă nici o îndoială că acest material istoric impresionează cel mai amplu și mai puternic pe copil atunci când este prezentat în formă individuală, când face parte din viețile și faptele unor caractere eroice. Este posibil însă să folosim biografiile în așa fel încît acestea să devină doar o colecție de simple povestiri, interesante, poate, din punct de vedere senzațional, dar neapropiind copilul de înțelegerea vieții sociale. Acest lucru se întîmplă atunci când individul, care este eroul povestirii, apare izolat de mediul său social; când copilul nu este făcut să înțeleagă situațiile sociale care au determinat actele sale și progresul social la care faptele sale au contribuit. Dacă biografia se prezintă ca o însumare dramatică de nevoi și realizări sociale, dacă imaginația copilului își reprezintă lipsurile și problemele sociale care au afectat pe om și modurile în care individul a făcut față situațiilor grele, atunci biografia este o componentă a studiului social.

Conștiința scopului social al istoriei previne tendința de a împotmoli istoria în mit, legendă și simplă relatare literară. Nu pot să evit sentimentul că mare parte din ceea ce școala herbartiană a făcut pentru îmbogățirea curriculum-ului școlii elementare în direcția istoriei, a inversat adesea adevărata relație care există între istorie și literatură. Într-un anumit sens motivul literar al istoriei coloniale a Americii și a cărții lui De Foe *Robinson Crusoe* este același. Ambele reprezintă omul care a ajuns la civilizație, care a atins o anumită maturitate a gândirii, care și-a făurit idealuri și mijloace de acțiune și deodată este aruncat înapoi la propriile resurse, avînd de făcut față unei naturi aspre și adesea ostile, trebuind să-și dobîndească realizările prin simpla inteligență, energie și tărie de caracter. Dar cînd romanul *Robinson Crusoe* furnizează materialul pentru curriculum-ul copilului din clasa a doua și a treia, nu punem cumva căruța înaintea cailor? De ce să nu dăm copilului realitatea cu întinderea ei mult mai mare, cu forțele ei mai puternice, cu valoarea ei mai evidentă și permanentă de viață, folosind pe *Robinson Crusoe* ca pe o idealizare imaginativă într-un caz deosebit al acelorași feluri de probleme și activități? Apoi, oricît ar fi de important studiul vieții sălbatice în general și acela al indienilor din America de Nord în special, de ce să fie

abordat indirect prin intermediul lui *Haiavata* ⁷⁷ în loc de a fi folosite surse directe? — folosind într-adevăr poemul pentru a înfățișa perspectivele idealizate și de vîrf ale unei serii de condiții și lupte de care copilul și-a dat seama întîi în forma cea mai specifică. Sau viața indienilor prezintă unele probleme și factori permanenți în viața socială, sau nu are aproape nici un loc în schema instruirii. Dacă ea are o astfel de valoare, aceasta trebuie să se evidențieze singură în loc de a se pierde în rafinamentul și frumusețea unei prezentări pur literare.

Același scop, înțelegerea caracterului și relațiilor sociale în dependența lor naturală ⁷⁸, ne permite, cred, să hotărîm asupra importanței ce trebuie acordată ordinii cronologice în învățarea istoriei. S-a pus în ultimul timp un accent deosebit pe presupusa necesitate de a urma dezvoltarea civilizației prin pașii succesivi în care ea a avut loc în realitate — începînd cu văile Eufratului și ale Nilului și coborînd prin Grecia, Roma etc. Se pretinde ideea că prezentul depinde de trecut și fiecare etapă a trecutului de etapa anterioară.

Aici apare un conflict între interpretarea logică și cea psihologică a istoriei. Dacă scopul istoriei ar fi o apreciere a ceea ce este viața socială și cum progresează ea, atunci, desigur, copilul trebuie să se ocupe cu ceea ce este apropiat în spirit și nu cu lucruri depărtate. Dificultatea studierii vieții din Babilon sau din Egipt nu constă atît în depărtarea ei în timp, cît în distanța sa de interesele și scopurile actuale ale vieții sociale. Nu simplifică destul și nu generalizează destul sau, cel puțin, nu face aceasta într-un mod potrivit. O face prin omiterea a ceea ce este semnificativ acum și nu prin prezentarea acestor factori orînduiți pe o treaptă inferioară. Trăsăturile sale definitorii sînt greu de descifrat și de înțeles, chiar și de către specialist. Fără îndoială, studierea vieții din Babilon prezintă factori care au contribuit la dezvoltarea ulterioară și care au modificat cursul evenimentelor în scurgerea timpului. Dar copilul nu a ajuns la un punct de unde poate aprecia cauzele abstracte și contribuțiile specializate. El are nevoie de o imagine a relațiilor, condițiilor și activităților tipice. În această direcție, există multe aspecte din viața preistorică care îi sînt mult mai apropiate decît viața complicată și artificială a Babilonului și Egiptului. Cînd un copil este capabil să aprecieze instituțiile, el poate să vadă și ideea de instituție specială pe

care o susține fiecare națiune istorică și cu ce factori a contribuit aceasta la complexul actual de instituții. Dar această perioadă apare numai atunci când copilul începe să extragă cauzele și din alte domenii; cu alte cuvinte când se apropie de vârsta școlii secundare.

În această schemă generală se recunosc trei perioade sau faze: mai întâi istoria generalizată și simplificată — istorie care nu prea este deloc istorie în sensul local sau cronologic, dar care urmărește să dea copilului intuiția și înțelegerea unei multitudini de activități sociale. Această perioadă include activitatea copiilor de șase ani îndreptată spre studierea ocupațiilor tipice ale oamenilor de la sate și orașe de acum; munca copiilor de șapte ani în legătură cu evoluția invențiilor și efectele lor asupra vieții, și a copiilor de opt ani, care se ocupă de marile mișcări de migrație, explorare și descoperire care au adus întreaga lume în orizontul omului. Activitatea în primii doi ani este evident nelegată de anumite popoare sau anumite persoane — adică, de datele istorice în sensul strict al cuvântului. În același timp, se oferă multe ocazii pentru introducerea factorului individual prin dramatizări. Relatarea marilor exploratori și descoperitori servește la tranziția spre ceea ce este local și specific și depinde de anumite persoane care au trăit în anumite locuri și timpuri.

Aceasta ne introduce în a doua perioadă, unde condițiile locale și anumite activități ale unor grupuri de oameni devin proeminente — corespunzând cu creșterea forței copilului de a se ocupa de faptul limitat și pozitiv. Întrucît Chicago-ul, Statele Unite ale Americii sînt locurile de care copilul se poate, prin natura cazului, ocupa cel mai bine, materialul următorilor trei ani este extras direct și indirect din această sursă. Aici, din nou, al treilea an este un an de tranziție stabilind legăturile vieții americane cu cea din Europa. În acest timp copilul trebuie să fie gata să se ocupe nu cu viața socială în general, sau chiar cu viața socială cu care este cel mai familiarizat, ci cu anumite tipuri foarte diferențiate și, ca să spunem așa, ciudate de viață socială; cu semnificația specifică a fiecăruia și cu contribuția pe care a adus-o la întreaga istorie universală. În consecință, în următoarea perioadă se urmărește ordinea cronologică, începîndu-se cu lumea antică din jurul Mediteranei și revenind apoi prin istoria Europei la factorii specifici și diferențiatori ai istoriei americane⁷⁹.

Programul nu se prezintă ca fiind unicul care ar rezolva problema, ci ca o contribuție, ca rezultatul, nu al cugetării, ci al experimentării ample și al schimbării subiectelor de la an la an, în ceea ce privește problema stabilirii materialului care interesează vital pe copil și în același timp conduce, treptat, la cunoștințe mai temeinice și mai precise atât asupra principiilor, cât și asupra faptelor de viață socială. El constituie totodată o pregătire pentru studiile speciale de istorie de mai târziu.

EXPERIENȚĂ ȘI EDUCAȚIE

TOATE MIȘCĂRILE SOCIALE IMPLICĂ CONFLICTE care se reflectă din punct de vedere intelectual în controverse. N-ar fi un semn de sănătate, dacă un interes social de importanța educației nu ar constitui o arenă pentru confruntări practice și teoretice. Dar pentru teorie, cel puțin pentru teoria care formează o filosofie a educației, conflictele practice și controversele care sînt purtate la nivelul acestor conflicte pun doar problema. Este datoria unei teorii inteligente despre educație să stabilească cauzele conflictelor existente și apoi, în loc să se situeze pe poziția uneia sau alteia, să indice un plan de operațiuni pornind de la un nivel mai profund și mai cuprinzător decît cel care este reprezentat de practicile și ideile părților în conflict.

Această formulare a obligației ce revine filosofiei educației nu înseamnă însă că ea trebuie să încerce să realizeze un compromis între curențe de gîndire opuse, să găsească o *via media*, dar nici să facă o combinație eclectică a unor puncte de vedere culese de ici și de colo de la toate curențele. Ea înseamnă necesitatea introducerii unei ordini noi a concepțiilor care să conducă la modalități noi de practică. Din acest motiv este atît de greu să se dezvolte o filosofie a educației prin abaterea de la tradiție și obicei. Din acest motiv conducerea școlilor, bazată pe o nouă ordine a concepțiilor, este mult mai dificilă decît administrarea școlilor care urmează cărări bătătorite. Așadar, fiecare mișcare în direcția unei ordini noi de idei și activități vizate de aceasta reclamă, mai devreme sau mai tîrziu, o reîntoarcere la ceea ce par să reprezinte ideile și practicile mai simple și mai fundamentale ale trecutului — așa cum poate — în prezent, să exemplifice în educație încercarea de a reinvia principiile Grăciei antice și ale evului mediu.

Tocmai în acest context am sugerat în încheierea acestui mic volum faptul că aceia care privesc înainte spre o nouă mișcare în educație, adaptată necesității existente pentru o nouă ordine socială, trebuie să gîndească mai curînd în termenii *educației* însăși, decît în termenii unui 'ism despre educație, chiar dacă acest 'ism provine de la „progresivism”⁸⁰. Pentru că, neținînd seama de sine însăși, orice mișcare care gîndește și acționează în termenii unui 'ism devine atît de

implicată în reacția față de alte 'isme încît este inconștient controlată de acestea. Aceasta deoarece își formează principiile prin reacție față de ele, și nu printr-o examinare comprehensivă, constructivă a nevoilor, problemelor și posibilităților reale. Oricare ar fi valoarea pe care o are încercarea prezentată în acest mic volum, rezidă în el intenții de a atrage atenția spre implicațiile mai largi și mai profunde ale *educației* așa încît să fie sugerat cadrul lor propriu de referință.

JOHN DEWEY

EDUCAȚIE TRADIȚIONALĂ — EDUCAȚIE PROGRESIVISTĂ

OMENIRII ÎI PLACE SĂ GÂNDEASCĂ ÎN TERMENII unor contrarii extreme. Îi este dat să-și formuleze credințele în termeni de *sau-sau*, între care nu recunoaște nici o posibilitate intermediară. Cînd este forțată să recunoască că nu poate acționa pornind de la extreme, e înclinată totuși să considere că teoria e corectă, dar că atunci cînd e vorba de probleme practice, circumstanțele ne silesc să facem compromisuri. Filosofia educațională nu face excepție. Istoria teoriei educaționale este marcată de opoziția dintre ideea că educația este dezvoltare dinăuntru și aceea că ea este formare din exterior; că educația se bazează pe înzestrări naturale și că este un proces de depășire a înclinațiilor naturale și de substituire a acestora prin deprinderi dobîndite sub presiune externă.

În prezent, opoziția, în măsura în care privește activitatea practică a școlii, tinde să ia forma unui contrast între educația tradițională și educația progresivistă. Dacă ideile de bază ale celei dintii sînt formulate larg, fără condițiile cerute pentru o afirmație precisă, se constată că ele sînt următoarele: conținutul educației constă din corpuri de informații și din priceperi care au fost dezvoltate în trecut; de aceea datoria principală a școlii este de a le transmite noii generații. În trecut, au fost dezvoltate de asemenea norme și reguli de conduită; formarea morală constă în elaborarea unor deprinderi de acțiune în conformitate cu aceste reguli și norme.

În sfîrșit, structura generală a organizării școlii (prin care eu înțeleg relațiile dintre elevi și relațiile elevilor cu profesorii) face din școală un gen de instituție net delimitată de celelalte instituții sociale. Imaginați-vă clasa obișnuită, cu orarul ei, cu schemele de clasificare, de examinare și de promovare, de reguli de ordine și cred că veți înțelege ce înseamnă „structură de organizare“. Dacă comparați această imagine cu ceea ce se petrece în familie, de exemplu, veți aprecia ce înseamnă faptul că școala este un gen de instituție net delimitată de orice altă formă a organizării sociale.

Cele trei caracteristici menționate pînă acum fixează scopurile și metodele de instruire și disciplină. Scopul sau obiectivul principal este pregătirea tînărului pentru responsabilitățile viitoare și pentru succesul în viață, cu ajutorul dobîndirii cuantumului organizat de informații și a formelor de priceperi pe care le include materialul de instruire. Întrucît obiectul de învățămînt, precum și normele unei conduite corecte sînt transmise din trecut, atitudinea elevilor trebuie să fie, în ansamblu, de docilitate, receptivitate și obediență. Cărțile, în special manualele, sînt principalii reprezentanți ai științei și înțelepciunii trecutului, în timp ce profesorii sînt instrumentele prin care elevii sînt puși într-o legătură eficientă cu materialul. Profesorii sînt agenții prin care cunoștințele și priceperile sînt comunicate, iar regulile de conduită sînt consolidate.

Nu am făcut acest scurt rezumat cu scopul de a critica filosofia ce stă la temelia acestei educații. Apariția a ceea ce se numește educație nouă și școli progresiviste este în sine un produs al nemulțumirii legate de educația tradițională. De fapt este o critică a acesteia. Cînd critica implicată devine explicită, aceasta se poate interpreta astfel: schema tradițională este, în esență, o schemă de impunere de sus și din afară. Ea impune acelora care cresc încet spre maturitate normele, disciplina de învățămînt și metodele adulților. Prăpastia este atît de mare încît obiectul de învățămînt, metodele de învățare și de comportare sînt străine în raport cu capacitățile reale ale tînărului. Ele sînt dincolo de bogăția experienței pe care tinerii deja o posedă. În consecință, ele trebuie să fie impuse; chiar dacă profesorii buni vor utiliza procedee abile pentru a masca impunerea, astfel încît să-i estompeze trăsăturile evident brutale.

Însă abisul dintre produsele mature sau adulte și experiența și abilitățile tînărului este atît de adînc încît această situație împiedică o participare mai activă a elevilor la procesul învățării. Ei trebuie să facă — și să învețe, așa cum cei șase sute trebuiau să facă și să moară. Învățarea semnifică în acest caz dobîndirea a ceea ce se găsește încorporat în cărți și în capetele celor mai în vîrstă. Mai mult, ceea ce se predă este considerat ca ceva esențial static. Este predat ca un produs finit, fără legătură cu modul în care a fost inițial construit sau cu schimbările care se vor produce în mod sigur în viitor. Este într-o mare măsură produsul cultural al unor societăți care au presupus că viitorul va fi foarte ase-

mănător cu trecutul, și totuși este utilizat ca hrană educațională într-o societate în care schimbarea este o regulă și nu o excepție.

Dacă cineva încearcă să formuleze filosofia educației implicată în practicile noii educații, putem, cred, să descoperim câteva principii comune în cadrul varietății de școli progresiviste contemporane. Impunerii de mai sus i se opune exprimarea și cultivarea individualității; disciplinei externe i se opune activitatea liberă; învățării din texte și de la profesori, învățarea prin experiență; dobândirii de priceperi și tehnici izolate prin exerciții i se opune dobândirea lor ca mijloace de atingere a unor scopuri cu efecte vitale directe; pregătirii pentru un viitor mai mult sau mai puțin îndepărtat i se opune realizarea majorității oportunităților din viața actuală; scopurilor și materialelor statice li se opune acomodarea cu o lume în schimbare.

Toate principiile sînt în sine abstracte. Ele devin concrete numai prin consecințele care rezultă din aplicarea lor. Dar datorită faptului că principiile de la care se pleacă sînt atât de fundamentale și de cuprinzătoare, totul depinde de interpretarea care li se dă atunci cînd sînt puse în practică în școală și în familie. Tocmai în acest punct referirea făcută anterior la filosofii de tipul *sau-sau* devine deosebit de pertinentă. Filosofia generală a noii educații poate fi întemeiată, și totuși diferența unor principii abstracte nu va decide modul în care preferința morală și intelectuală implicată va fi realizată în practică. Întotdeauna într-o mișcare nouă există primejdia ca respingînd scopurile și metodele a ceea ce aceasta ar vrea să înlăture, ea să-și dezvolte principiile în mod negativ, și nu pozitiv și constructiv. Apoi această mișcare își ia ca fir conducător în practică din ceea ce ea a respins și nu din dezvoltarea constructivă a propriei sale filosofii.

Presupun că unitatea fundamentală a filosofiei mai noi se găsește în ideea că există o relație intimă și necesară între procesele experienței reale și educație. Dacă acest lucru este adevărat, atunci o dezvoltare pozitivă și constructivă a propriei sale idei de bază depinde de existența unei idei corecte despre experiență. Să luăm, de exemplu, problema obiectului de învățămînt — care va fi discutată în amănunt mai tîrziu. Pentru educația progresivistă problema este următoarea: Care este locul și sensul obiectului de învățămînt și al organizării *în cadrul* experienței? Cum funcționează

obiectul de învățămînt? Există ceva inerent în experiență care tinde spre o organizare progresivistă a conținuturilor sale? Ce rezultate decurg cînd elementele experienței nu sînt organizate în mod progresiv? O filosofie care acționează pe bază de respingere, de opoziție clară, va ignora aceste probleme. Ea va tinde să presupună că deoarece vechea educație s-a bazat pe o sistematizare gata elaborată, este suficient să respingă principiul organizării *in toto*, în loc să se străduiască să descopere ce semnifică și cum se poate ajunge la el pe baza experienței. Am putea parcurge toate punctele diferenței dintre noua educație și vechea educație și vom ajunge la concluzii similare. Cînd este respins controlul extern, problema este aceea de a găsi factorii controlului care sînt inerenți în experiență. Cînd autoritatea externă este respinsă, nu înseamnă că întreaga autoritate ar trebui respinsă, ci mai curînd că e necesar să căutăm o sursă mai eficientă de autoritate. Faptul că vechea educație impunea tinărului cunoștințele, metodele și regulile de conduită ale persoanei mature, nu înseamnă decît că, pe baza filosofiei extremelor *sau-sau*, cunoștințele și priceperile persoanei mature nu au nici o valoare directivă pentru experiența imaturului. Dimpotrivă, întemeierea educației pe experiența personală poate conduce la contacte mai multe și mai intime între ființa matură și cea imatură decît au existat vreodată în școala tradițională, și în consecință, la o mai mare și nu mai mică ghidare de către alții. În acest caz, problema este: cum pot fi stabilite aceste contacte fără a viola principiul învățării prin experiență personală. Soluția acestei probleme necesită o filosofie temeinic elaborată privind factorii sociali care operează în constituirea experienței individuale.

Ceea ce se indică în remarcile anterioare este faptul că principiile generale ale noii educații nu rezolvă prin ele însele nici una din problemele conducerii și administrării concrete sau practice a școlilor progresiviste. Mai degrabă, ele pun probleme noi care trebuie rezolvate pe baza unei noi filosofii a experienței. Problemele nu sînt nici măcar recunoscute, ca să nu mai vorbim de rezolvarea lor, atunci cînd se admite că este suficient să fie respinse ideile și practicile vechii educații pentru a se ajunge apoi la extrema opusă. Totuși sînt sigur că veți judeca corect ceea ce se înțelege atunci cînd susțin că multe din școlile mai noi tind să facă puțin

sau să nu întreprindă nimic în ceea ce privește conținutul organizat al studiului; a acționa ca și cum orice formă de conducere și îndrumare din partea adulților ar fi o impietare a libertății individuale, și conform ideii că educația trebuie să privească prezentul și viitorul, înseamnă că cunoașterea trecutului are de jucat în educație un rol minor sau nici unul. Fără a sublinia aceste defecte pînă la exagerare, ele ilustrează cel puțin ceea ce se înțelege printr-o teorie și o practică a educației care procedează negativ sau prin reacție față de ceea ce a fost uzual în educație și nu printr-o dezvoltare pozitivă și constructivă a scopurilor, metodelor și obiectului de învățămînt pe baza unei teorii a experienței și a potențialităților ei educaționale.

Nu spunem prea mult cînd afirmăm că o filosofie educațională care declară că este bazată pe ideea libertății poate deveni la fel de dogmatică ca și educația tradițională față de care ea reacționează. Căci orice teorie și grup de practici sînt dogmatice cînd nu se bazează pe examinarea critică a propriilor sale principii de bază. Să presupunem că noua educație pune accentul pe libertatea elevului. Foarte bine. Acum se ridică o problemă. Ce înseamnă libertate și care sînt condițiile în care se poate aceasta realiza? Să spunem că tipul de impunere externă, care era atît de obișnuit în școala tradițională, mai degrabă limita decît promova dezvoltarea intelectuală și morală a tînărului. Repet, foarte bine. Recunoașterea acestui serios defect ridică o problemă. Care este rolul profesorului și al cărților în promovarea dezvoltării educaționale a imaturului? Să admitem că educația tradițională a utilizat drept conținut al obiectului de învățămînt fapte și idei atît de legate de trecut încît ofereau prea puțin ajutor pentru raporturile cu prezentul și viitorul. Foarte bine. Astfel ne găsim în fața problemei descoperirii legăturii reale *din cadrul* experienței între realizările trecutului și rezultatele prezentului. Apare necesitatea stabilirii modului în care familiarizarea cu trecutul poate fi transformată într-un instrument puternic pentru raportarea eficientă la viitor. Putem respinge cunoașterea trecutului ca *scop* al educației și să subliniem numai importanța sa ca *mijloc*. Cînd întreprindem acest act se ridică o problemă care este nouă în istoria educației: Cum se va familiariza tînărul cu trecutul într-un asemenea mod încît familiarizarea să fie un agent eficace în înțelegerea autenticității prezentului?

NECESITATEA UNEI TEORII A EXPERIENȚEI

PE SCURT, CEEA CE DORESC SĂ SUBLINIEZ ESTE faptul că respingerea filosofiei și practicii educației tradiționale ridică un nou tip de probleme educaționale dificile pentru aceia care cred în noul tip de educație. Vom opera orbește și confuz atita timp cit nu recunoaștem acest lucru; pînă cînd nu înțelegem în profunzime că îndepărtarea de vechi nu rezolvă problemele. Ceea ce se va afirma în paginile următoare are, de aceea, ca scop să indice cîteva din problemele principale cu care este confruntată noua educație și să sugereze principalele direcții în care trebuie căutate soluțiile lor. Admit că printre toate incertitudinile există un cadru de referință permanent: și anume, legătura organică dintre educație și experiența personală, sau filiația dintre noua filosofie a educației și un anumit fel de filosofie empirică și experimentală. Dar experiență și experiment nu sînt idei auto-explicative. Mai curînd, sensul lor este o parte a problemei ce trebuie explorată. Pentru a cunoaște sensul empirismului este nevoie să înțelegem ce este experiența.

Convingerea că orice educație veritabilă se realizează prin experiență nu înseamnă că toate experiențele sînt educative în mod autentic sau în mod egal. Între experiență și educație nu poate fi pus semnul egalității. Căci unele experiențe sînt căi greșite din punct de vedere educativ. Orice experiență este o cale greșită din punct de vedere educativ atunci cînd are ca efect oprirea sau deformarea creșterii viitoare experiențe. O experiență poate fi de așa natură încît să provoace cruzime; poate produce o lipsă de sensibilitate și de receptivitate. Atunci posibilitățile de extindere a experienței în viitor sînt restrînse. Repet, o experiență dată poate să sporească priceperea automată a unei persoane într-o anumită direcție și totuși să tindă să o așeze pe făgașul unui stereotip; efectul este iarăși acela de a îngusta cîmpul experienței viitoare. O experiență poate să ofere o plăcere imediată și totuși să favorizeze formarea unei atitudini neglijente și nepăsătoare; apoi această atitudine operează pentru a modifica calitatea experiențelor ulterioare în așa fel încît să împiedice persoana să extragă din ele ceea ce acesta trebuie să ofere. Repet,

experiențele pot fi atît de incoerente, încît, în timp ce fiecare în sine este agreabilă sau chiar stimulativă, ele nu sînt raportate cumulativ una la cealaltă. Atunci energia este risipită și persoana devine împrăștiată. Fiecare experiență poate fi vie, intensă și „interesantă“ și totuși lipsa lor de legătură poate genera în mod artificial deprinderi discontinue, dezintegrate, centrifuge. Consecința formării unor asemenea deprinderi este incapacitatea de a controla experiențele viitoare. Ele sînt trăite cu plăcere sau cu nemulțumire și revoltă, așa cum vin. În asemenea circumstanțe, este inutil să vorbim de autocontrol.

Educația tradițională oferă o mulțime de exemple ale unor experiențe de felul celor menționate. Este o mare greșeală de a presupune, chiar tacit, că sala de clasă tradițională nu era un loc în care elevii aveau experiențe. Totuși acest lucru este admis tacit atunci cînd educația progresivistă ca plan de învățare prin experiență este pusă într-o contradicție ascuțită cu educația veche. Linia specifică de atac este aceea că experiențele avute de elevi și profesori erau în mare măsură de natură greșită. Cîți studenți, de exemplu, nu au devenit insensibili față de idei, și cîți nu și-au pierdut elanul de a învăța datorită modului în care au trecut prin experiența învățării? Cîți nu au dobîndit priceperi speciale cu ajutorul exercițiilor automate astfel încît puterea lor de judecată și capacitatea de a acționa inteligent în situații noi era limitată? Cîți nu au ajuns să asocieze procesul de învățare cu plictiseala și corvoada? Cîți nu au constatat că ceea ce au învățat este atît de străin de situațiile vieții din afara școlii încît nu le oferă nici o putere de a le controla? Cîți nu au ajuns să asocieze cărțile cu o corvoadă plictisitoare, încît ei erau „condiționați“ ostentativ față de orice în afară de lectură?

Dacă ridic aceste chestiuni, nu o fac de dragul de a condamna vechea educație în totalitatea ei. O fac în cu totul alt scop. Și anume, pentru a accentua mai întîi faptul că tinerii din școlile tradiționale au experiențe, și în al doilea rînd, că necazul nu constă în absența experiențelor, ci în caracterul lor defectuos și greșit — din punct de vedere al relației cu experiența viitoare. Partea pozitivă a acestui aspect este chiar mai importantă în legătură cu educația progresivistă. Nu este suficient să se insiste asupra necesității experienței, nici a activității în experiență. Totul depinde de *calitatea* experienței avute. Calitatea oricărei experiențe are

două aspecte. Există un aspect imediat, agreabil sau dezagreabil și există de asemenea influența sa asupra experiențelor ulterioare. Primul este clar și ușor de interpretat. *Efectul* unei experiențe nu este vizibil la suprafață. Acest lucru ridică în fața educatorului o problemă. Obligația sa este să pregătească acel gen de experiențe care, întrucît nu inspiră repulsie elevului, ci mai curînd îl angajează în activitate, să fie totuși, mai mult decît imediat agreabile, pentru că ele promovează experiențe viitoare dezirabile. Așa cum nici un om nu trăiește și nu moare pentru el însuși, tot astfel nici o experiență nu trăiește și nu moare pentru ea însăși. Cu totul independent de dorință sau intenție, fiecare experiență trăiește în continuare în experiențele ulterioare. De aceea problema centrală a unei educații bazate pe experiență este să selecteze tipul de experiențe actuale care să ființeze fructuos și creativ în experiențele subsecvente.

Mai tîrziu, voi discuta mai detaliat principiul continuității în experiență sau ceea ce se poate numi continuum experiențial. Aici, doresc numai să subliniez importanța acestui principiu pentru filosofia experienței educative. O filosofie a educației, ca orice teorie, trebuie exprimată în cuvinte, în simboluri. Dar în măsura în care ea este mai mult decît verbală, reprezintă și un plan pentru conducerea educației. Asemenea oricărui plan, ea trebuie construită în raport cu ceea ce trebuie făcut și cum trebuie făcut. Cu cît mai clar și mai sincer se consideră că educația este o dezvoltare în, prin și pentru experiență, cu atît mai important va fi să existe concepții clare despre ceea ce este experiența. Dacă experiența nu este astfel concepută încît rezultatul să fie un plan pentru a decide obiectul de învățămînt, metodele de instruire și disciplină, echipamentul material și organizarea socială a școlii, atunci ea este în întregime superfluă. Această experiență este redusă la o formă de cuvinte care poate emoționa, dar care ar putea fi substituită în egală măsură cu orice alt set de cuvinte, dacă ele indică operații care trebuie inițiate și executate. Dacă educația tradițională a fost o chestiune de rutină în care planurile și programele erau extrase din trecut, aceasta nu înseamnă că educația progresivistă este o problemă de improvizație neplanificată. Școala tradițională a putut avansa fără o filosofie a educației solid elaborată. Aproape tot ce s-a cerut în această direcție era un set de cuvinte abstracte precum cultură, disci-

plină, marea noastră moștenire culturală etc., conducerea concretă fiind derivată nu din ele, ci din obiceiuri și practici stabilite prin obișnuință. Tocmai pentru că școlile progresiviste nu se pot bizui pe tradiții stabilite și obiceiuri instituționale, ele trebuie fie să procedeze mai mult sau mai puțin hazardat, fie să se conducă după idei care, atunci când devin articulate și coerente, formează o filosofie a educației. Revolta împotriva tipului de organizare caracteristică școlii tradiționale constituie o cerință pentru un tip de organizare bazată pe idei. Cred că este nevoie doar de o familiarizare neînsemnată cu istoria educației pentru a dovedi că numai reformatorii și inovatorii în materie de educație au simțit nevoia unei filosofii a educației. Cei care au aderat la sistemul stabilit au avut nevoie pentru a justifica practicile existente, numai de câteva cuvinte care să sune frumos. Munca reală se realiza prin deprinderi care erau astfel fixate încît să fie instituționale. Lecția educației progresiviste este aceea că ea cere urgent, mai presant decît se impunea pentru inovatorii anteriori, o filosofie a educației bazată pe o filosofie a experienței.

Am remarcat incidental că filosofia în chestiune este, pentru a parafraza cuvintele lui Lincoln ⁸¹ despre democrație, o filosofie a educației experienței, prin și pentru experiență. Nici unul din aceste cuvinte, *a* (experienței), *prin* (experiență) sau *pentru* (experiență) nu denumesc ceva care să fie evident. Fiecare din ele reprezintă o provocare pentru a descoperi și a pune în acțiune un principiu de ordine și organizare care decurge din înțelegerea semnificației experienței educative.

În consecință, este o sarcină mult mai dificilă elaborarea tipurilor de materiale, metode și relații sociale care sînt adecvate noii educații, decît în cazul educației tradiționale. Cred că multe din dificultățile încercate în conducerea școlilor progresiviste și multe din criticile îndreptate împotriva lor provin din această sursă. Dificultățile se agravează și criticile sînt mai aspre atunci cînd se presupune că noua educație este într-un fel mai ușor de realizat decît cea veche. Această credință este, îmi închipui, mai mult sau mai puțin curentă. Poate că ea ilustrează din nou filosofia *sau-sau*, izvorînd din ideea că aproape tot ceea ce se cere este să *nu* se facă ceea ce se face în școlile tradiționale.

Admit cu mulțumire că noua educație este *mai simplă* în principiu decît cea veche. Ea se află în armonie cu principiile

creșterii, în timp ce în vechea selecție și aranjare a subiectelor și metodelor există foarte multe lucruri care sînt artificiale, iar artificialitatea duce totdeauna la o complexitate care nu e necesară. Dar ușor și simplu nu sînt caracteristici identice. A descoperi ceea ce este într-adevăr simplu și a acționa asupra descoperirii este o sarcină deosebit de dificilă. Este mai ușor să mergi pe poteci bătătorite după ce artificialul și complexul a fost odată stabilit instituțional și înrădăcinat în obicei și rutină, decît să elaborezi, după ce adopți un punct de vedere nou, ceea ce este implicat practic în acesta. Vechiul sistem astronomic ptolomeic era mult mai complicat, cu ciclurile și epicyclurile sale, decît sistemul copernician. Dar pînă cînd a fost efectuată organizarea fenomenului astronomic real pe baza ultimului principiu, drumul cel mai ușor era să urmezi linia celei mai slabe rezistențe oferită de vechile deprinderi intelectuale. Astfel revenim la ideea că o *teorie* coerentă a experienței care să ofere o direcție pozitivă pentru selecția și organizarea unor metode și materiale educaționale adecvate este cerută de încercarea de a da o nouă direcție muncii din școli. Procesul este încet și dificil. Este o problemă de creștere și există multe obstacole care tind să împiedice creșterea și să o devieze în direcții greșite.

Voi încerca să discut mai tîrziu despre organizare. Poate că tot ceea ce este nevoie de spus în acest loc este faptul că trebuie să scăpăm de tendința de a gîndi organizarea în termenii *tipului* de organizare, fie că este vorba de organizarea conținutului (sau a obiectului de învățămînt) sau de organizarea metodelor și relațiilor sociale, tendință specifică școlii tradiționale. Cred că o mare parte din opoziția curentă față de ideea organizării se datorește faptului că aceștia îi este greu să se distanțeze de tabloul studiilor din vechea școală. Momentul „organizare” este menționat, imaginația se îndreaptă aproape automat spre tipul de organizare care este familiar și revoltîndu-ne împotriva acestuia, sîntem înclinați să refuzăm însăși ideea oricărei organizări. Pe de altă parte, anumite grupări educaționale⁸², care își strîng acum forțele, folosesc absența unei organizări intelectuale și morale adecvate din noul tip de școală ca o dovadă nu numai pentru nevoia de organizare, dar și pentru a identifica orice fel de organizare cu acela instituit înainte de apariția științei experimentale. Eșecul încercării de a dezvolta o concepție despre organizare pe bază empirică și experimentală permite aces-

tora o victorie prea ușoară. Dar faptul că științele empirice oferă acum cel mai bun tip de organizare care se poate găsi în orice domeniu arată că nu există nici un motiv pentru care noi, ce ne considerăm empiriști, să fim niște „găgăuți” în materie de ordine și organizare.

3

CRITERII ALE EXPERIENȚEI

EXISTĂ CEVA ADEVĂRAT ÎN CEEA CE S-A SPUS despre nevoia de a forma o teorie a experienței pentru ca educația să fie inteligent condusă pe baza experienței, atunci este clar că următorul lucru în această discuție constă în precizarea principiilor care sînt cele mai semnificative în elaborarea acestei teorii. De aceea, nu mă voi scuza pentru abordarea într-o anumită măsură a analizei filosofice care altfel ar putea fi deplasată. Pot, totuși, să vă asigur într-un fel, spunînd că această analiză nu este un scop în sine, ci este realizată pentru obținerea unor criterii care să se aplice mai tîrziu în discutarea unui număr de rezultate concrete și, pentru majoritatea persoanelor, mai interesante.

Am menționat deja ceea ce am numit categoria continuității sau continuum experiențial. După cum am subliniat, acest principiu este implicat în orice încercare de a discrimina între experiențe valoroase din punct de vedere educațional și cele care nu au acest atribut. Poate părea superflu să argumentăm că această discriminare este necesară nu numai în criticarea tipului tradițional de educație dar și în inițierea și conducerea unui tip diferit de educație. Totuși, este de dorit să urmărim puțin ideea că această discriminare este necesară. Cred că se poate admite cu siguranță că un lucru care a recomandat mișcarea progresivistă este faptul că ea pare să fie într-o măsură mai mare în acord cu idealul democratic în care crede poporul nostru decît sînt procedeele școlii tradiționale, deoarece acestea din urmă sînt atît de autocrate. Un alt fapt care a contribuit la primirea ei favorabilă este acela că metodele școlii progresiviste sînt umane în

comparație cu asprimea care însoțește atât de des metodele școlii tradiționale.

Problema pe care vreau să o ridic privește cauza pentru care preferăm aranjamentele umane și democratice celor care sînt autocrate și aspre. Și prin „de ce“ eu înțeleg *motivul* pentru a le prefera, nu chiar *cauzele* care ne duc la preferință. O *cauză* ar putea fi aceea că noi am fost învățați nu numai în școli, dar și de presă, amvon, platformă, și de legile noastre și de corpurile făuritoare de legi că democrația este cea mai bună dintre toate instituțiile sociale. Poate că am asimilat într-o așa măsură această idee din ceea ce ne înconjură, încît a devenit o parte obișnuită a felului nostru mental și moral de a fi. Însă cauze similare au condus alte persoane din medii diferite la concluzii care diferă mult — la a prefera fascismul, de exemplu. Cauza preferinței noastre nu coincide cu motivul pentru care noi am preferat democrația. Scopul meu nu este să merg în detaliu în ceea ce privește motivul. Dar voi pune o singură întrebare: Putem găsi vreun motiv care să nu ajungă în ultimă instanță la convingerea că aranjamentele sociale democratice promovează o calitate mai bună a experienței umane, una care este mai larg accesibilă și plăcută decît cea promovată de formele nedemocratice și antidemocratice de viață socială? Nu ajunge în final principiul atenției față de libertatea individuală și față de decența și amabilitatea relațiilor umane la convingerea că aceste lucruri sînt tributare unei calități mai înalte a experienței într-o mai mare măsură decît sînt metodele de represiune și coerciție sau forță? Oare motivul preferinței noastre nu este faptul că noi credem că informarea reciprocă și convingerile realizate prin persuasiune fac posibilă o calitate mai bună a experienței decît poate fi aceasta realizată altfel pe scară oricît de largă?

Dacă răspunsul la aceste întrebări este afirmativ (și personal, eu nu văd cum putem justifica pe o altă bază preferința noastră pentru democrație și omenie), motivul ultim pnetru ospitalitatea față de educația progresivistă, datorită încrederii sale în metodele umane și datorită utilizării lor, și datorită înrudirii ei cu democrația se referă la faptul că se face o discriminare între valorile inerente ale unor experiențe diferite. Astfel, mă întorc la principiul continuității experienței ca un criteriu al discriminării.

În fond, acest principiu se bazează pe faptul deprinderii, atunci cînd *deprinderea* este interpretată biologic. Caracte-

ristica de bază a deprinderii este aceea că orice experiență trăită modifică pe cel care acționează și o suportă, iar această modificare afectează, cu sau fără voia noastră, calitatea experiențelor ulterioare. Căci persoana care și le asumă este de fiecare dată oarecum diferită. Astfel înțeles, principiul deprinderii merge mai adinc decât concepția obișnuită asupra *unei* deprinderi, înțeleasă ca un mod mai mult sau mai puțin fixat de a face lucrurile, deși include această concepție ca un caz special al său. Acest principiu acoperă formarea atitudinilor, atitudini care sînt emoționale și intelectuale; acoperă sensibilitatea noastră de bază și căile de întîmpinare și răspuns față de toate condițiile pe care le întîlnim în viață. Din acest punct de vedere principiul continuității experienței semnifică faptul că fiecare experiență ia ceva din cele care s-au produs înainte și modifică într-un fel calitatea experiențelor ulterioare. După cum spunea un poet,

...orice experiență este un arc prin care
Scînteiază acea lume neumblată, al cărei hotar pălește
Pe măsură ce mă îndrept spre ea.

Pînă acum, totuși, nu avem nici o bază pentru discriminarea experiențelor. Căci principiul are o aplicare universală. Există *un fel* de continuitate în fiecare caz. Cînd observăm diferitele forme în care continuitatea experienței operează obținem baza discriminării experiențelor. Pot să ilustrez ce se înțelege prin aceasta cu ajutorul unei obiecții care a fost adusă unei idei enunțate de mine odată — și anume, că procesul educativ poate fi identificat cu creșterea cînd aceasta este înțeleasă în termeni de participiu activ, ceea ce are posibilitate de creștere⁸³.

Creșterea, sau ceea ce are posibilitatea de creștere, ca dezvoltare nu numai din punct de vedere fizic, ci și intelectual sau moral, este o exemplificare a principiului continuității. Obiecția făcută se referă la faptul că creșterea ar putea lua multe direcții diferite: de exemplu, un om care începe să practice hoția, poate crește în acea direcție și, prin exercițiu, poate să devină un hoț foarte expert. De aceea se argumentează că „creșterea” nu este suficientă; trebuie să specificăm, de asemenea, direcția în care are loc creșterea, ținta către care ea tinde. Totuși, înainte de a hotărî dacă obiecția este concludentă, trebuie să analizăm cazul mai în profunzime.

Că un om poate crește în eficacitate ca hoț, ca gangster sau ca politician corupt nu există nici o îndoială. Dar, din punct de vedere al creșterii ca educație și al educației ca creștere, problema este dacă creșterea în această direcție promovează sau întârzie creșterea în general. Creează această formă de creștere condiții pentru o creștere ulterioară, sau pune niște condiții care fac ca persoana, care a crescut în această direcție particulară, să fie izolată de ocazii, stimuli și oportunități de creștere în continuare, în noi direcții? Care este efectul creșterii într-o direcție specială asupra atitudinilor și deprinderilor ce deschid căi spre dezvoltarea în alte direcții? Vă voi lăsa pe dumneavoastră să răspundeți la aceste întrebări, spunînd numai că atunci și *numai* atunci cînd dezvoltarea într-o direcție anumită duce la o creștere continuă, ea răspunde criteriului educației ca proces de creștere. Căci concepția trebuie să-și găsească o aplicație universală și nu una specializată, limitată.

Revin acum la problema continuității ca un criteriu pentru a discrimina între experiențele care sînt educative și cele care nu sînt. După cum am văzut, există un anume fel de continuitate în fiecare caz deoarece fiecare experiență afectează mai mult sau mai puțin atitudinile care ajută decizia asupra calității experiențelor ulterioare, fixînd o anumită preferință și aversiune și făcînd-o să acționeze mai ușor sau mai greu în cutare sau cutare scop. Mai mult, orice experiență influențează într-un anumit grad condițiile obiective în care se produc experiențele ulterioare. De exemplu, un copil care învață să vorbească are o nouă facilitate și o nouă dorință. Dar, de asemenea, i s-au lărgit și condițiile externe ale învățării ulterioare. Cînd învață să citească, în mod similar descoperă un nou mediu. Dacă o persoană decide să devină profesor, avocat, medic sau agent de schimb, atunci cînd își îndeplinește intenția — el determină în mod necesar, într-o anumită măsură, mediul în care va acționa în viitor. El a devenit în schimb mai sensibil și mai receptiv la anumite condiții și relativ imun față de acele lucruri care ar fi constituit stimuli pentru el dacă ar fi făcut altă alegere. Dar, deoarece principiul continuității se aplică într-un fel oarecare în fiecare caz, calitatea experienței prezente influențează *modul* în care se aplică principiul. Vorbim despre răsfațarea unui copil și despre copilul răsfațat. Efectul răsfațării excesive a unui copil este continuu. El fixează o

atitudine care operează ca o cerință automată față de persoane și obiecte care îi satisfac dorințele și capriciile în viitor. Îl face pe copil să caute genul de situație care îi va permite să facă ceea ce simte ca oportun. Îl face potrivit și comparativ incompetent în situații care cer efort și perseverență față de obstacole. Nu este un paradox în faptul că principiul continuității experienței poate opera astfel încât o persoană să rămână pe un plan inferior al dezvoltării, într-un mod care limitează mai târziu capacitatea de creștere.

Pe de altă parte, dacă o experiență trezește curiozitatea, întărește inițiativa și fixează dorințe și scopuri care sînt suficient de intense pentru a conduce o persoană în viitor dincolo de locuri nedefrișate, continuitatea lucrează într-un mod foarte diferit. Fiecare experiență este o forță motrice. Valoarea sa poate fi apreciată numai pe baza direcției și a punctului său de aplicație. Maturitatea mai mare a experienței care ar trebui să aparțină adultului ca educator îl pune pe acesta în situația de a evalua fiecare experiență a tînărului într-un mod în care n-ar putea să o facă cineva înzestrat cu o experiență mai puțin matură. Este obligația educatorului să vadă în ce direcție se îndreaptă o experiență. Nu este ceva esențial în a fi mai matur, dacă, în loc de a-și utiliza mai marea sa intuiție pentru a ajuta la organizarea condițiilor experienței celui imatur, el și-o risipește. Eșecul în ceea ce privește luarea în considerare a forței motrice a unei experiențe pentru a o aprecia și conduce pe baza a ceea ce ea mișcă înseamnă lipsă de loialitate față de principiul experienței însuși. Lipsa de loialitate operează în două direcții. Educatorul este neloial față de înțelegerea pe care ar fi trebuit să o obțină din propria sa experiență anterioară. El este, de asemenea, neloial față de faptul că întreaga experiență umană este în ultimă instanță socială: că ea implică contact și comunicare. Persoana matură, ca să vorbim în termeni morali, nu are nici un drept să refuze tînărului, în situații date, o oarecare capacitate de înțelegere simpatetică, pe care propria sa experiență i-a dat-o.

Totuși, de îndată ce asemenea lucruri sînt spuse apare o tendință de a reacționa față de cealaltă extremă și de a lua ceea ce s-a spus drept o scuză pentru un fel de impunere deghizată din afară. Este totuși important să facem unele considerații despre modul în care adultul poate exercita înțelepciunea pe care i-o oferă propria sa experiență mai largă, fără a impune numai un control extern. Pe de o parte, este

obligația lui să fie atent să constate ce atitudini și ce tendințe obișnuite s-au creat. În această direcție el trebuie, dacă este un educator, să fie capabil să judece care atitudini sînt realmente favorabile unei creșteri continue și care sînt dăunătoare acesteia. În plus, el trebuie să aibă acea înțelegere simpatetică a indivizilor ca indivizi care îi oferă o idee despre ce se întîmplă în momentul respectiv în mintea celor ce învață. Printre altele, tocmai necesitatea unor asemenea capacități din partea părintelui și profesorului face dintr-un sistem bazat pe experiența vie o chestiune mult mai greu de condus cu succes decît o constituie conformarea la tiparele educației tradiționale.

Dar problema mai are și un alt aspect. Experiența nu se desfășoară simplu înlăuntrul unei persoane. Se desfășoară interior, deoarece influențează formarea atitudinilor, în funcție de dorință și scop. Dar aceasta nu e totul. Fiecare experiență autentică are o latură activă care modifică într-o măsură oarecare condițiile obiective în care au loc experiențele. Diferența între civilizație și sălbăticie, ca să luăm un exemplu pe scară mare, se întemeiază pe gradul în care experiențele anterioare au schimbat condițiile obiective în care au loc experiențele ulterioare. Existența drumurilor, a mijloacelor de circulație și transport rapid, a uneltelor, instrumentelor, mobilierului, luminii și forței electrice sînt asemenea exemple. Distrugeți condițiile externe ale experienței actuale a civilizației și după un timp experiența noastră va retrograda pînă la aceea a popoarelor barbare.

Într-un cuvînt, de la naștere și pînă la moarte trăim într-o lume de persoane și lucruri, care într-o mare măsură este ceea ce este din cauza a ceea ce a fost făcut și s-a transmis din activitățile omenești anterioare. Cînd se ignoră acest fapt, experiența este tratată ca și cum ar fi ceva ce se petrece exclusiv înlăuntrul unui scop și al unei minți omenești. Nu ar trebui să fie nevoie să mai spunem că experiența nu se produce în vid. Există surse în afara unui individ care dau naștere experienței. Ea se hrănește în mod constant din aceste surse. Nimeni nu va pune la îndoială faptul că un copil dintr-o mahala are o experiență diferită de aceea a unui copil dintr-o familie cultivată; că flăcăul de la țară are un alt fel de experiență decît băiatul de la oraș, sau că un băiat de pe malul mării are o altă experiență decît flăcăul crescut în cîmpiile din interiorul țării. De obicei socotim asemenea lucruri ca de la sine înțelese, ca prea banale pentru a fi înre-

gistrate. Dar atunci cînd li se recunoaște valoarea educativă, ele indică cea de-a doua cale prin care educatorul poate dirija experiența tînărului fără să treacă la impunere. O responsabilitate elementară a educatorilor este aceea că ei trebuie nu numai să-și dea seama de principiul general al modelării experienței existente de către condițiile de mediu, dar trebuie, de asemenea, să recunoască în mod concret care mediu înconjurător favorizează achiziționarea experiențelor ce duc la creștere. Mai presus de orice, ei ar trebui să știe cum să utilizeze mediul înconjurător existent, fizic și social, în așa fel încît să obțină din el tot ceea ce contribuie la făurirea unor experiențe de valoare.

Această problemă nu i se punea educației tradiționale; ea putea evita sistematic această responsabilitate. Se presupunea că mediul școlar format din pupitre, table negre, o curte mică este de ajuns. Nu se pretindea faptul ca profesorul să cunoască îndeaproape condițiile fizice, istorice, economice, ocupaționale etc. ale comunității pentru a le utiliza ca resurse educaționale. Dimpotrivă, un sistem de educație bazat pe legătura necesară a educației cu experiența, dacă este credincios principiului său, ține seama în mod constant de aceste lucruri. Această exigență față de educator este un alt motiv pentru care educația progresivistă este mai greu de realizat decît a fost vreodată sistemul tradițional.

Este posibil să se elaboreze schema de educație care aproape sistematic să subordoneze condițiile obiective acelor care rezidă în indivizii ce sînt educați. Aceasta se întîmplă ori de cîte ori locul și funcția profesorului, a cărților, a aparaturii și echipamentului, a tot ceea ce reprezintă produsele experienței mai mature a celor mai vîrstnici sînt sistematic subordonate înclinațiilor și sentimentelor imediate ale tînărului. Orice teorie care admite că se poate acorda importanță acestor factori obiectivi numai în contul impunerii unui control extern și al limitării libertății indivizilor, se bazează în cele din urmă pe ideea că experiența nu este cu adevărat experiență decît atunci cînd condițiile obiective sînt subordonate față de ceea ce se petrece înlăuntrul indivizilor care trăiesc experiența.

Nu vreau să spun prin aceasta că se presupune că condițiile obiective pot fi excluse. Este recunoscut faptul că ele trebuie să aibă partea lor: în aceasta constă concesia care se face faptului inevitabil că noi trăim într-o lume de obiecte și

persoane. Dar eu consider că observarea a ceea ce se petrece în unele familii și în unele școli ar dezvălui faptul că unii părinți și unii profesori se conduc după ideea *subordonării* condițiilor obiective față de cele interne. În acest caz se presupune nu numai că acestea din urmă sînt principale, ceea ce într-un anumit sens este adevărat, dar și că, așa cum există ele temporal, hotărăsc întregul proces educațional. Să ilustrăm aceasta cu cazul unui sugar. Nevoile lui pentru hrană, odihnă și activitate sînt desigur esențiale și decisive într-o anumită privință. Trebuie să se procure hrană, trebuie luate măsuri pentru un somn tihnit și așa mai departe. Dar aceasta nu înseamnă că părintele trebuie să hrănească pruncul ori de cîte ori acesta este indispus sau iritabil, că nu trebuie să existe un program cu ore regulate de alimentare și de somn etc. Mama înțeleaptă ține seama de nevoile pruncului, dar nu într-un mod care să o scutească de propria ei responsabilitate în reglementarea condițiilor obiective în care sînt satisfăcute nevoile. Și dacă este o mamă înțeleaptă în această privință, ea extrage din experiențele trecute ale experților, ca și din ale ei proprii, lumina pe care acestea o aruncă asupra a ceea ce experiențele au în general mai favorabil pentru dezvoltarea normală a pruncilor. În loc ca aceste condiții să fie subordonate condiției interne imediate a copilului, ele sînt rînduite cu precizie astfel încît să se realizeze un anumit fel de *interacțiune* cu aceste stări interne imediate.

Cuvîntul „interacțiune“ care tocmai a fost folosit exprimă cel de-al doilea principiu de bază în interpretarea unei experiențe în forța și funcția ei educațională. Acesta atribuie drepturi egale ambilor factori în experiență — condiții obiective și condiții interne. Orice experiență normală este o interacțiune a acestor două seturi de condiții. Luate împreună sau în interacțiunea lor, ele formează ceea ce numim o *situație*. Inconvenientul cu educația tradițională nu era faptul că ea punea accentul pe condițiile externe care intră în controlul experiențelor, ci că acorda o atenție atît de mică factorilor interni care hotărăsc de asemenea calitatea experienței. Ea viola principiul interacțiunii dintr-un sens. Dar această violare nu constituie un motiv ca educația nouă să violeze principiul din celălalt sens — decît pe baza filosofiei educaționale extreme *sau-sau* care a fost menționată.

Exemplul tras din nevoia de reglementare a condițiilor obiective ale dezvoltării unui sugar indică, întîi, că părintele are

o responsabilitate în orînduirea condițiilor în care are loc experiența de hrană, somn etc. a sugarului și apoi că responsabilitatea se realizează prin utilizarea experienței întemeiate din trecut, așa cum este ea reprezentată, să zicem, prin sfatul medicilor competenți sau al altora care au studiat în special creșterea fizică normală. Oare limitează acestea libertatea mamei atunci cînd ea folosește corpul de cunoștințe astfel obținut pentru a reglementa condițiile obiective de alimentație și somn? Sau extensia informației în îndeplinirea funcției ei materne îi mărește libertatea? Fără îndoială, dacă s-ar face un fetiș din sfat și din îndrumări, astfel încît ele să devină porunci inflexibile, care trebuie urmate în toate condițiile posibile, atunci ar avea loc restrîngerea libertății atît a mamei, cît și a copilului. Dar această restrîngere ar fi în același timp o limitare a inteligenței care se exercită în judecata personală.

În ce privință reglementarea condițiilor obiective limitează libertatea sugarului? Fără îndoială o oarecare limitare se aplică asupra mișcărilor și pornirilor sale imediate, îndată ce este pus în pătuț într-un moment cînd dorește să continue să se joace sau cînd nu primește hrana în clipa în care i-ar plăcea, ori nu este luat în brațe și legănat atunci cînd plînge pentru a i se da atenție. O restricție este și atunci cînd mama sau îngrijitoarea smulg un copil de la focul în care este gata să cadă. Voi avea mai multe de spus despre libertate mai tîrziu. Aici este suficient să întrebăm dacă se poate gîndi și hotărî asupra libertății pe baza unor întîmplări relativ trecătoare sau dacă sensul ei se găsește în continuitatea experienței în dezvoltare.

Afirmația că indivizii trăiesc în lume înseamnă, în mod concret, faptul că ei trăiesc într-o serie de situații. Și atunci cînd se spune că ei trăiesc *în* aceste situații, sensul cuvîntului „în“ este diferit de sensul său cînd se spune că banii sînt „în“ buzunar sau că vopseaua este „în“ bidon. Încă o dată, aceasta înseamnă că interacțiunea are loc între un individ și obiecte și alte persoane. Conceptele de *situație* și *interacțiune* sînt inseparabile unul de altul. O experiență este întotdeauna ceea ce este din cauza unei tranzacții care are loc între un individ și ceea ce, în acel moment, constituie mediul său înconjurător, fie că acesta este format din persoane cu care el vorbește despre vreun subiect sau o întîmplare oarecare, subiectul despre care se vorbește fiind de asemenea o parte a situației; sau jucăriile cu care se joacă; cartea pe ca-

re o citește (în care condițiile sale înconjurătoare pot fi Anglia sau Grecia antică sau o regiune imaginară); sau materialele unui experiment pe care-l face. Cu alte cuvinte, mediul înconjurător este constituit de orice condiții care interacționează cu nevoile, dorințele, scopurile personale și capacitățile de a crea experiența respectivă. Chiar atunci când o persoană clădește un castel în Spania ea se află în interacțiune cu obiectele pe care le construiește în imaginație.

Cele două principii, al continuității și al interacțiunii, nu sînt demarcate unul de altul. Ele se controlează și se unesc. Ele sînt, ca să spunem așa, aspectele longitudinal și lateral ale experienței. Situații diferite se succed una alteia. Dar din cauza principiului continuității ceva trece de la primele la cele din urmă. După cum un individ trece de la o situație la alta, lumea sa, mediul său înconjurător se extinde sau se restringe. El nu se trezește trăind într-o altă lume, ci într-o parte diferită sau un aspect diferit al uneia și aceleiași lumi. Ceea ce el a învățat pe latura cunoașterii și îndeminării într-o situație, devine un instrument pentru înțelegerea și mînuirea cu folos a situațiilor ulterioare. Procesul durează atît timp cît viața însăși și învățarea continuă. Altfel, cursul experienței este dezordonat, deoarece factorul individual care intră în construirea unei experiențe este fărîmițat. O lume divizată, o lume ale cărei părți și aspecte nu sînt legate între ele este în același timp un semn și o cauză a unei personalități divizate. Când fărîmițarea atinge un anumit punct, numim persoana alienată. Pe de altă parte, o personalitate complet integrată există numai atunci cînd experiențe succesive sînt integrate una în alta. Ea poate fi clădită numai atunci cînd o lume de obiecte înrudite între ele este construită. Continuitatea și interacțiunea în imbinarea lor activă dau măsura semnificației și valorii educative a unei experiențe. Preocuparea imediată și directă a unui educator o constituie deci situațiile în care are loc interacțiunea. Individul, care intră în interacțiune ca unul din factori, este ceea ce este într-un moment dat. Celălalt factor, acela al condițiilor obiective, este cel care intră, într-o măsură oarecare, în posibilitățile de reglementare ale educatorului. După cum s-a mai remarcat, expresia „condiții obiective” are un înțeles foarte larg. Ea include ceea ce face educatorul și modul în care face, nu numai cuvintele pronunțate, ci și tonul cu care sînt pronunțate. Ea include echipamentul, cărțile, aparatura, jucăriile,

jocurile. Ea include materialele cu care interacționează un individ precum și, ceea ce este mai important decît toate, întreaga structură socială a situațiilor în care o persoană este angajată. Atunci cînd se apreciază că condițiile obiective sînt cele pe care educatorul are puterea să le reglementeze se înțelege desigur că posibilitatea educatorului de a influența direct experiența altora și prin aceasta educația pe care aceștia o obțin, îi impune datoria de a determina acel mediu înconjurător care va interacționa cu capacitățile și nevoile existente ale celor educați, pentru a crea o experiență valoroasă. Dificultatea în educația tradițională nu era reprezentată de faptul că educatorii își asumau responsabilitatea procurării unui mediu înconjurător. Greutatea era aceea că ei nu țineau seama de celălalt factor atunci cînd creau o experiență, și anume de capacitățile și scopurile celor educați. Se admitea că un anumit set de condiții era prin el însuși de dorit, indiferent de capacitatea lui de a trezi la indivizi un răspuns de o anumită calitate. Această lipsă de adaptare reciprocă făcea ca procesul predării și învățării să fie întimplător. Cei cărora li se potriveau condițiile oferite izbuteau să învețe. Ceilalți făceau ce puteau. Prin urmare, responsabilitatea selecției condițiilor obiective implică responsabilitatea înțelegerii nevoilor și capacităților indivizilor care învață la un moment dat. Nu e suficient faptul că anumite materiale și metode s-au dovedit eficiente cu alți indivizi și în alte momente. Trebuie să existe un motiv de a gândi că ele vor funcționa producînd o experiență care are o calitate educativă față de anumiți indivizi într-un timp anumit.

Sugarii nu sînt hrăniți cu biftec nu fiindcă se neagă calitatea lui nutritivă. Dacă nu predăm trigonometria în clasa întâi sau într-a cincea nu este din pricina unei dezaprobări insultătoare a acesteia. Nu subiectul *per se* este educativ sau este favorabil dezvoltării. Nu există subiect care să existe în sine și pentru sine, sau care să nu țină seama de stadiul de dezvoltare atins de cel care învață, așa încît să i se poată atribui o valoare educațională inerentă. Faptul că nu s-a ținut seama de adaptarea la nevoile și capacitățile indivizilor a fost la originea ideii că anumite subiecte și anumite metode sînt prin ele însele culturale sau prin ele însele bune pentru disciplina mentală. Nu există valoare educațională în abstract. Ideea că unele subiecte și metode și că cunoașterea unor anume fapte și adevăruri posedă o valoare educațională în ele și pentru ele este motivul pentru care educația tradițională

reducea într-o măsură atât de mare materialul educației la un regim de materiale predigerate. În acord cu această concepție era destul să se reglementeze cantitatea și dificultatea materialului oferit, după o schemă de gradare cantitativă, de la lună la lună și de la an la an. Cu alte cuvinte, un elev trebuia să-l ia în dozele prescrise din exterior. Dacă elevul îl lăsa deoparte în loc să-l ia, dacă începea să chiulească fizic sau mental, visînd, și în cele din urmă făcea o reacție emoțională împotriva subiectului, el era cel socotit vinovat. Nu s-a pus problema dacă nu cumva răul nu rezidă în obiectul de învățămînt sau în modul în care acesta era oferit. Principiul interacțiunii lămurește faptul că neadaptarea materialului la nevoile și capacitățile indivizilor poate face ca o experiență să nu fie educativă, în aceeași măsură ca neputința unui individ de a se adapta la material.

Cu toate acestea, principiul continuității în aplicarea lui educațională semnifică faptul că trebuie să se țină seama de viitor în fiecare stadiu al procesului educațional. Ideea aceasta este cu ușurință răstălmăcită și în mare măsură denaturată în educația tradițională. Ea presupune că prin dobîndirea unor anumite priceperi și prin învățarea anumitor subiecte care ar fi necesare mai tîrziu (poate în colegiu sau poate în viața adultă) elevii sînt în mod firesc pregătiți pentru nevoile și împrejurările viitorului. „Pregătire“ este o idee ambiguă. Într-un anumit sens fiecare experiență ar trebui să facă ceva pentru a pregăti o persoană pentru experiențe ulterioare cu o calitate mai profundă și mai întinsă. Chiar acesta este sensul creșterii, continuității, reconstruirii experienței. Dar este o greșeală să presupui că numai dobîndirea unui anumit volum de cunoștințe de aritmetică, geografie, istorie etc., care este predată și studiată pentru că poate fi folositoare cîndva în viitor, are acest efect și este greșeală să presupui că dobîndirea de priceperi la citit și desen va constitui în mod automat o pregătire pentru folosirea lor corectă și eficientă în condiții foarte diferite de cele în care ele au fost dobîndite.

Aproape fiecare a avut ocazia să privească retrospectiv viața școlară și să se întrebe ce s-a întîmplat cu cunoștințele pe care se presupune că le-a acumulat în cursul anilor de școlarizare și de ce priceperile tehnice pe care le-a dobîndit au trebuit să fie din nou învățate într-o formă schimbată pentru a-i fi de folos. Într-adevăr, este norocos acela care nu descoperă că pentru a progresa, pentru a înainta intelectual, nu a tre-

buit să uite multe din ceea ce a învățat în școală. Aceste chestiuni nu pot fi date la o parte spunînd că subiectele nu erau învățate realmente, căci ele erau învățate cel puțin suficient pentru a-i da posibilitate elevului să promoveze examenele. Nenorocirea era că obiectul de învățămînt în discuție era învățat izolat; era pus într-un compartiment ermetic. Cînd se pune întrebarea ce s-a întîmplat cu el, unde s-a dus, răspunsul corect este că el se găsește încă acolo, în compartimentul special în care a fost inițial înmagazinat. Dacă s-ar repeta exact aceleași condiții în care informația a fost dobîndită, aceasta s-ar repeta și ea și ar fi disponibilă. Dar ea a fost izolată, cînd a fost dobîndită și în consecință este atît de separată de restul experienței încît nu e disponibilă în condițiile prezente de viață. Este contrar legilor experienței ca învățarea de acest tip, oricît de temeinic întipărită în acel moment, să ofere o pregătire autentică.

Eșecurile în pregătire nu sfîrșesc însă în acest punct. Poate cea mai mare din toate erorile pedagogice o constituie ideea că o persoană învață numai lucrul particular pe care-l studiază în acel moment. Învățarea indirectă, de formare a unor atitudini durabile, a unor preferințe și aversiuni poate fi și adesea este mult mai importantă decît lecția de ortografie sau lecția de geografie sau istorie care se învață. Căci aceste atitudini sînt în mod fundamental ceea ce contează în viitor. Atitudinea cea mai importantă care poate fi formată este dorința de a continua învățarea. Dacă elanul în această direcție este slăbit în loc să fie intensificat atunci se produce ceva mai mult decît o simplă lipsă de pregătire. Elevul este în realitate frustrat de capacitățile lui naturale, care altfel i-ar îngădui să înfrunte împrejurările de care se lovește în cursul vieții. Vedem adesea persoane care au fost puțin școlite și în al căror caz absența unei școlarizări de o anumită durată se dovedește a fi un avantaj. Ele și-au păstrat cel puțin bunul lor simț innăscut și puterea de judecată, iar exercitarea acesteia din urmă în condițiile concrete de viață le-a dat darul prețios al capacității de a învăța din experiență. Ce folos există în a dobîndi cantități prescrise de informație despre geografie și istorie, în a dobîndi abilitatea de a citi și a scrie, dacă în acest proces individul își pierde sufletul: își pierde puterea de a aprecia lucrurile valoroase, valorile la care aceste lucruri se referă; dacă el pierde dorința de a aplica ceea ce a învățat și, mai presus de toate, își pierde capacitatea de a extrage un sens din experiențele sale viitoare atunci cînd acestea au loc?

Care este atunci adevăratul sens al pregătirii în schema educațională? În primul rînd, înseamnă că o persoană, tînră sau în vîrstă, extrage din experiența prezentă tot ceea ce este în aceasta folositor pentru ea în momentul în care o are. Dacă se face din pregătire ținta etalon, atunci posibilitățile prezentului sînt sacrificate pentru un viitor ipotetic. Cînd se întîmplă acest lucru, pregătirea concretă pentru viitor este ratată sau deformată. Idealul de a folosi prezentul numai în vederea pregătirii pentru viitor se contrazice pe sine. El omite, ba chiar exclude, înseși condițiile prin care o persoană poate fi pregătită pentru viitorul său. Noi trăim întotdeauna în timpul în care trăim și nu în altul, și numai extrăgînd din acest timp întregul sens al fiecărei experiențe, vom fi pregătiți să facem același lucru și în viitor. Aceasta este singura pregătire care, pînă la urmă, conduce la ceva.

Toate acestea înseamnă că trebuie să se acorde o grijă atentă condițiilor care oferă un sens valoros fiecărei experiențe prezente. În loc să se presupună că nu are importanță ce este experiența prezentă, atît timp cît ea este savurată, concluzia este exact contrariul. Aici există o altă problemă în care este ușor să se reacționeze de la o extremă la alta. Deoarece școlile tradiționale tindeau să sacrifice prezentul în vederea unui viitor îndepărtat, mai mult sau mai puțin necunoscut, se ajunge să se creadă că educatorul are o responsabilitate redusă față de natura experiențelor prezente pe care le trăiesc tinerii. Dar relația dintre prezent și viitor nu este o chestiune de *sau-sau*. În orice caz prezentul înriurește viitorul. Persoanele care au o oarecare idee despre legătura dintre acestea două sînt cele care au atins maturitatea. În consecință, lor le revine responsabilitatea de a institui condițiile aceluși fel de experiență prezentă care are un efect favorabil asupra viitorului. Educația ca proces de creștere sau maturizare trebuie să fie un proces omniprezent.

4

CONTROLUL SOCIAL

AM SUSȚINUT CĂ PLANURILE ȘI PROIECTELE EDUCATIONALE, care privesc educația în termenii experienței de viață, sînt de aceea obligate să elaboreze și să adopte o teorie

intelligentă, sau, dacă vrei, o filosofie a experienței. Altfel aceste planuri și proiecte sînt la discreția oricărui curent intelectual care se întîmplă să circule. Am încercat să ilustrez nevoia pentru o asemenea teorie atrăgînd atenția asupra a două principii care sînt fundamentale în constituirea experienței: principiile interacțiunii și continuității. Dacă sînt întrebare atunci de ce am cheltuit atît timp pentru a expune o filosofie mai curînd abstractă, răspund că aceasta am făcut-o deoarece încercările practice de a dezvolta școli bazate pe ideea că educația rezidă în experiența de viață se limitează la a etala inconsecvențe și confuzii dacă nu sînt ghidate de o concepție despre ce este experiența și ce delimitează experiența educativă de experiența noneducativă și greșit educativă. Ajung acum la un grup de probleme educaționale concrete a căror discuție va oferi, sper, teme și materiale care sînt mai concrete decît discuția anterioară. Cele două principii, ale continuității și interacțiunii, în calitate de criterii ale valorii experienței sînt legate atît de intim încît nu este ușor de spus ce problemă educațională specială să ridici mai întîi. Chiar împărțirea comodă în probleme ale obiectului de învățămînt sau studiilor și probleme ale metodelor de predare și învățare ne face probabil să dăm greș în selectarea și organizarea subiectelor de discuție. În consecință, începutul și succesiunea subiectelor este ceva arbitrar. Voi începe totuși, cu vechea problemă a libertății individuale și a controlului social și voi trece după aceea la problemele care în mod firesc se desprind din ea.

Adesea, cînd se iau în considerare probleme educaționale, este bine să începi prin a ignora temporar școala și a te gîndi la alte situații umane. Cred că nimeni nu ar nega faptul că obișnuitul cetățean bun este în realitate supus unui mare quantum de control social și că o parte considerabilă a acestui control nu este percepută ca implicînd restrîngerea libertății personale. Chiar anarhistul teoretic, a cărui filosofie îl trimite la ideea că controlul statului sau al guvernului este un rău în toată puterea cuvîntului, crede că odată cu abolirea statului politic vor opera alte forme de control social: într-adevăr, opoziția lui față de reglarea guvernamentală izvorăște din credința sa că alte modalități de control, pentru el mai normale, trebuie să opereze odată cu abolirea statului.

Fără a adopta această poziție extremă, să înregistrăm cîteva exemple de control social care operează în viața de zi cu zi și apoi să căutăm principiul care se află la baza lor. Să începem

cu tinerii înșiși. În recreație sau după școală copiii se joacă de la leapșa și o-pisică-bătrână pînă la baseball și fotbal. Jocurile implică reguli și aceste reguli comandă comportarea copiilor. Jocurile nu se desfășoară la întîmplare sau printr-o succesiune de improvizații. Fără reguli nu există joc. Dacă apar dispute, există un arbitru la care să se apeleze sau o discuție și un fel de arbitraj sînt mijloace pentru o decizie; altfel, jocul se întrerupe și ia sfîrșit.

Există cîteva trăsături de control destul de evidente ale unor asemenea situații asupra cărora vreau să atrag atenția. Prima este aceea că regulile reprezintă o parte a jocului. Nu sînt în afara lui. Nu există reguli, atunci nici jocul nu există; dacă regulile sînt diferite, atunci și jocul este diferit. Atît timp cît jocul se desfășoară cu un calm rezonabil, jucătorii nu simt că ei se supun unei impunerii externe ci doar că ei sînt angrenați în joc. În al doilea rînd, un individ poate simți pe moment că o decizie nu este corectă și chiar se poate înfuria. Dar el nu obiectează împotriva unei reguli, ci împotriva unei violări a ei, împotriva unei acțiuni unilaterale și incorecte. În al treilea rînd, regulile, și în consecință conducerea jocului, sînt destul de standardizate. Există moduri recunoscute de numărătoare, de selectare a părților, ca și pentru pozițiile ce trebuie luate, mișcările de făcut etc. Aceste reguli sînt consacrate prin tradiție și precedent. Cei care participă la joc au văzut, poate, meciuri profesionale și doresc să depășească pe cei mai în vîrstă. Un element care este convențional, este destul de puternic. De obicei, un grup de tineri schimbă regulile după care joacă numai atunci cînd grupul de adulți pe care-l iau drept model au făcut ei înșiși o schimbare în reguli, deoarece se presupune că schimbarea făcută de cei mai în vîrstă contribuie la a face jocul mai abil sau mai interesant pentru spectatori.

Concluzia generală pe care aș vrea să o trag acum este aceea că controlul acțiunilor individuale este efectuat prin întreaga situație în care indivizii sînt implicați, în care iau parte și în care sînt părți co-operative sau în interacțiune. Căci chiar într-un joc competitiv există un anumit fel de participare, de împărțire a unei experiențe comune. Altfel spus, cei care participă nu simt că sînt conduși de o persoană individuală sau că sînt supuși voinței unei persoane superioare din afară. Atunci cînd apar dispute violente, aceasta se întîmplă de obicei pe motivul pretins că arbitrul sau vreo persoană din

cealaltă parte este incorectă; cu alte cuvinte, în acele cazuri cînd un individ încearcă să-și impună voința sa individuală asupra altcuiva.

Poate să pară că acordăm o importanță prea mare unui singur caz pentru a argumenta că acest exemplu ilustrează principiul general al controlului social al indivizilor fără violarea libertății. Dar dacă problema ar fi urmărită într-un număr de cazuri, cred că concluzia potrivit căreia acest exemplu particular ilustrează un principiu general ar fi justificată. Jocurile sînt în general competitive. Dacă am lua exemple de activități cooperative la care toți membrii unui grup participă, ca de exemplu viața bine ordonată de familie în care există încredere reciprocă, problema ar fi și mai clară. În asemenea cazuri ordinea o stabilește nu voința sau dorința unei persoane, ci spiritul motric al întregului grup. Controlul este social, dar indivizii sînt părți ale unei comunități și nu în afara ei.

Nu înțeleg prin aceasta că nu există ocazii în care autoritatea, să zicem, a părintelui nu trebuie să intervină și să exercite un control foarte direct. Dar spun că, în primul rînd, numărul acestor ocazii este neînsemnat în comparație cu numărul ocaziilor în care controlul este exercitat de situații în care participă toți. Și ceea ce este chiar mai important, autoritatea în chestiune, atunci cînd se exercită într-o familie bine reglată sau într-un alt grup al comunității, nu este numai o manifestare a unei voințe personale; părintele sau profesorul o exercită ca reprezentant și agent al intereselor grupului ca întreg. Cu privire la primul punct, într-o școală bine condusă, principalul suport pentru controlul cutărui sau cutărui individ rezidă în activitățile întreprinse și în situațiile în care aceste activități sînt menținute. Profesorul reduce la un minim ocaziile în care el sau ea trebuie să exercite autoritatea într-un mod personal. În al doilea rînd, atunci cînd este necesar să se vorbească și să se acționeze ferm, aceasta se face în folosul interesului grupului și nu ca o manifestare a puterii personale. Acest lucru marchează diferența dintre o acțiune care este arbitrară și o acțiune justă și corectă.

Mai mult, nu este necesar ca această diferență să fie formulată în cuvinte, fie de profesor, fie de tînar, pentru ca să fie trăită în experiență. Numărul copiilor care nu simt diferența (chiar dacă ei nu pot s-o articuleze și s-o reducă la un principiu intelectual) între o acțiune care este motivată de puterea personală și dorința de a dicta și o acțiune care este corectă,

datorită interesului pentru toți, este mic. Aș fi chiar înclinat să spun că, în ansamblu, copiii sînt mai sensibili decît adulții la semnele și simptomele acestei diferențe. Copiii învață diferența atunci cînd se joacă unii cu alții. Ei sînt dispuși, adesea prea dispuși, dacă se poate spune așa ceva, să primească sugestii de la un copil și să-l lase să fie conducător, dacă comportarea sa contribuie la valoarea verificată a ceea ce fac ei, în timp ce resping tentativa de dictare. În acest caz ei renunță adesea și atunci cînd sînt întrebați de ce, spun că au făcut-o deoarece cutare „este prea autoritar“.

Nu doresc să mă refer la școala tradițională într-un mod care să creioneze o caricatură în locul unui tablou. Dar cred că este corect să spunem că un motiv pentru care autoritatea personală a profesorului a jucat atît de des un rol exagerat și un motiv pentru care ordinea care exista era atît de mult o chestiune de simplă supunere era acela că situația aproape impunea acest lucru. Școala nu era un grup sau o comunitate unită de participare la activități comune. În consecință, condițiile normale, specifice, de control lipseau. Absența lor era înlocuită, și trebuia înlocuită într-o măsură considerabilă de intervenția directă a profesorului, care, cum obișnuia să se spună, „*păstra* ordinea“. El o păstra, deoarece ordinea era o atribuție a profesorului, în loc să fie inerentă muncii comune care se făcea.

Concluzia este că în privința a ceea ce numim noile școli, sursa principală a controlului social rezidă chiar în natura muncii concepute ca o acțiune socială la care toți indivizii au un prilej de a contribui și față de care toți simt o responsabilitate. Majoritatea copiilor sînt în mod natural „sociabili“.

Izolarea este pentru ei mai plictisitoare chiar decît pentru adulți. O viață de comunitate autentică își are baza în această sociabilitate naturală. Însă viața de comunitate nu se organizează într-un mod durabil pur spontan. Ea pretinde o concepție și o planificare în avans. Educatorul este responsabil pentru o cunoaștere a indivizilor și pentru o cunoaștere a obiectului de învățămînt care va permite selectarea activităților ce recurg la organizarea socială, o organizare în care toți indivizii au un prilej de a contribui cu ceva, și în care activitățile la care participă toți sînt suportul principal al controlului.

Nu sînt îndeajuns de romantic în ceea ce privește tinerii pentru a presupune că fiecare elev va răspunde sau că orice copil cu impulsuri în mod normal puternice va răspunde în fiecare ocazie. Probabil că trebuie să existe unii care, atunci cînd vin la școală, sînt deja victime ale unor condiții dăunătoare din afara școlii și care au devenit atît de pasivi și exagerat de docili încît nu reușesc să joace un rol. Vor exista alții care, datorită experienței anterioare, sînt încrezuți și neascultători și poate de-a dreptul rebeli. Dar este sigur că principiul general al controlului social nu poate fi întemeiat pe asemenea cazuri. Este de asemenea adevărat că nici o regulă generală nu poate fi doborîtă pentru că are de-a face cu asemenea cazuri. Profesorul trebuie să se ocupe de ele în mod individual. Ele aparțin unor clase generale, dar nu există două identice. Educatorul trebuie să descopere cît poate de bine (el sau ea) cauzele atitudinilor recalcitrante. El sau ea nu pot, dacă procesul educațional trebuie să continue, să facă din aceasta o chestiune de încercare a voinței unuia împotriva celuilalt pentru a vedea a cui este mai puternică și nici să permită ca elevii neascultători și care nu participă, să stea permanent în calea activităților educative ale altora. Excluderea este poate singura măsură potrivită într-o circumstanță dată, dar nu este o soluție. Căci ea poate chiar să întărească cauzele care au produs atitudinea antisocială indezirabilă, cum ar fi dorința de atenție sau de a-și da aere. Rareori excepțiile confirmă o regulă sau oferă un indiciu pentru ceea ce ar trebui să fie o regulă. De aceea nu aș acorda prea multă importanță acestor cazuri excepționale, deși este adevărat faptul că în prezent în școlile progresiviste se găsesc probabil adesea mai multe cazuri de acest fel decît este acceptabil, deoarece părinții pot să-și trimită copiii la asemenea școli ca un ultim remediu. Nu cred că slăbiciunea în ceea ce privește controlul, atunci cînd e constatată în școlile progresiviste, apare în orice situație din aceste cazuri excepționale. Este mult mai probabil să apară din eșecul de a pregăti anticipat pentru tipul de muncă (prin care eu înțeleg toate felurile de activități angajate), care va crea situații ce prin ele însele tind să exercite un control asupra a ceea ce acest copil, acel copil și celălalt copil, fac și cum o fac. Cel mai adesea acest eșec se datorează lipsei unei planificări anticipate suficient de serioase. Cauzele unei astfel de lipse sînt variate. Cea care este deosebit de importantă pentru a o menționa în legătură cu aceasta este ideea că o asemenea planificare

anticipată nu este necesară și chiar că ea este inerent ostilă față de libertatea legitimă a celor care sînt instruiți.

Desigur, este întru totul posibil să existe o planificare pregătitoare făcută de profesor într-un mod atît de rigid și inflexibil din punct de vedere intelectual încît din ea rezultă o impunere adultă, care nu este cu nimic mai puțin externă chiar dacă este efectuată cu tact și cu o aparență de respect pentru libertatea individuală. Dar acest gen de planificare nu decurge inerent din principiul implicat. Nu știu la ce servește maturitatea mai mare a profesorului și cunoașterea sa mai profundă a lumii, a obiectului de învățămînt și a indivizilor dacă profesorul nu poate reglementa condițiile care favorizează activitatea comunității și organizarea care exercită control asupra impulsurilor individuale prin simplul fapt că toți sînt angajați în proiecte comune. Deoarece felul de planificare anticipată realizată anterior a fost atît de rutinieră încît lăsa puțin loc pentru jocul liber al gîndirii individuale sau pentru contribuții datorate experienței individuale distincte, nu înseamnă că orice planificare trebuie să fie respinsă. Dimpotrivă, educatorului îi revine datoria de a institui un gen de planificare mult mai inteligentă și în consecință mai dificilă. El trebuie să examineze atent capacitățile și nevoile grupului distinct de indivizi cu care are de-a face și, în același timp, să aranjeze condițiile care să pregătească obiectul de învățămînt sau conținutul pentru experiențe care să satisfacă aceste nevoi și să dezvolte aceste capacități. Planificarea trebuie să fie destul de flexibilă ca să permită un joc liber pentru individualitatea experienței și totuși destul de fermă pentru a da o direcție spre dezvoltarea continuă a puterii.

Prezenta ocazie este nimerită pentru a vorbi despre domeniul de activitate și funcția profesorului. Principiul că dezvoltarea experienței se produce prin interacțiune semnifică faptul că educația este în mod esențial un proces social. Această calitate se realizează în măsura în care indivizii formează un grup comunitar. Este absurd să excluzi profesorul de la participarea sa ca membru în grup. Ca cel mai matur membru al grupului el are o responsabilitate deosebită pentru conducerea interacțiunilor și intercomunicațiilor care constituie chiar viața grupului pe plan comunitar. Ideea că copiii sînt indivizi a căror libertate trebuie respectată în timp ce persoana mai matură nu trebuie să aibă nici o libertate este o idee prea absurdă pentru a mai avea nevoie de combatere. Tendința de a exclude profesorul de la o participare pozitivă

și importantă în direcția activităților comunității al cărei membru este reprezintă alt exemplu de reacție de la o extremă la alta. Atunci cînd elevii constituiau mai mult o clasă decît un grup social, profesorul acționa necesar din exterior și nu ca un conducător al proceselor de schimb în care toți participă. Cînd educația se bazează pe experiență și experiența educativă este considerată ca fiind un proces social, situația se schimbă în mod radical. Profesorul pierde poziția de șef extern sau diriguitor absolut, însă o cîștigă pe aceea de conducător al activităților de grup.

În discutarea conducerii jocurilor, ca un exemplu de control social normal, s-a menționat prezența unui factor convențional standardizat. Perechea acestui factor în viața școlii se găsește în problema manierelor, în special a bunelor maniere în manifestarea politeții și a curtoaziei. Cu cît știm mai mult despre obiceiurile din diferite părți ale lumii în diferite momente din istoria omenirii, cu atît mai mult învățăm cît de mult diferă manierele de la loc la loc și de la o perioadă la alta. Acest fapt dovedește că este implicat un factor convențional considerabil. Dar nu există vreun grup în orice moment sau loc care să nu aibă un cod al manierelor cum ar fi, de exemplu, cel ce privește modurile potrivite de a saluta alte persoane. Forma particulară pe care o ia o convenție nu are nimic fixat și absolut în ea. Însă existența unei forme de convenție nu este ea însăși o convenție. Este un însoțitor regulat al tuturor relațiilor sociale. În ultimă analiză este uleiul care previne sau reduce frecarea.

Desigur, este posibil ca aceste forme sociale să devină, cum spunem noi, „simple formalități“. Ele pot deveni pur și simplu o aparență exterioară fără nici o semnificație în spatele lor. Însă evitarea unor forme rituale goale de relații sociale nu semnifică respingerea tuturor elementelor formale. Mai curînd indică necesitatea unei dezvoltări a formelor de relație care sînt în mod inerent specifice situațiilor sociale. Vizitatorii unor școli progresiviste sînt șocați de lipsa de maniere pe care o întîlnesc. Cineva care cunoaște situația mai bine este conștient că într-o oarecare măsură absența lor se datorește interesului pasionat al copiilor de a continua ceea ce fac. În zelul lor, ei pot, de exemplu, să se izbească unii de alții sau de vizitatori, fără un cuvînt de scuză. S-ar putea spune că această condiție este mai bună decît o manifestare de formalism exagerat pur extern care însoțește lipsa intelectuală

și emoțională de interes din munca școlară. Dar ea reprezintă totodată un eșec în educație, un eșec de a învăța, una din cele mai importante lecții ale vieții, aceea a acomodării și adaptării reciproce. Educația se desfășoară într-un mod unilateral, deoarece atitudinile și deprinderile sînt într-un proces de formare care în acest caz împiedică viitoarea învățare ce izvorăște din contactul și comunicarea ușoară și promptă cu ceilalți.

5

NATURA LIBERTĂȚII

CU RISCUL DE A REPETA CEEA CE AM MAI AFIRMAT adesea, vreau să spun cîteva lucruri despre celălalt aspect al problemei controlului social, și anume, natura libertății. Singura libertate care are o importanță solidă este libertatea inteligenței, adică, libertatea observației și a judecății exercitate în folosul scopurilor care în mod intrinsec sînt de valoare. Eroarea cea mai comună făcută în legătură cu libertatea este, cred, aceea de a o identifica cu libertatea mișcării sau cu aspectul extern sau fizic al activității. Acum, acest aspect extern și fizic al activității nu poate fi separat de aspectul intern al activității, de libertatea gîndirii, dorinței și a scopului. Limitarea care a fost impusă acțiunii externe prin aranjamentele rigide ale sălilor de clasă tradiționale, cu șirurile lor fixe de bănci și cu regimul militar al elevilor, cărora li se permitea mișcarea numai la anumite semnale fixe a avut ca efect o restrîngere a libertății intelectuale și a celei morale. Procedeele cămășii de forță și ale lanțurilor ocnașilor trebuiau înlăturate dacă putea exista vreo șansă pentru creșterea indivizilor din sursele intelectuale de libertate, fără de care nu există nici o certitudine pentru o creștere normală, autentică și continuă.

Dar rămîne totuși faptul că o măsură crescută a libertății mișcării exterioare este un *mijloc* și nu un scop. Problema educațională nu este rezolvată atunci cînd acest aspect al libertății este obținut. În măsura în care privește educația, totul depinde atunci de ceea ce se face cu această libertate

adăugată. Cărui scop îi servește ea? Ce consecințe decurg din ea? Să mă refer mai întâi la avantajele care rezidă în mod potențial din creșterea libertății externe. În primul rînd, fără existența ei, este practic imposibil pentru un profesor să obțină cunoștințe despre indivizii cu care are de-a face. Liniștea și supunerea forțată îi împiedică pe elevi să-și dezvăluie adevărata lor natură. O uniformitate artificială le este impusă. Ei pun aparența înaintea existenței. Ei incurajează păstrarea unei aparențe exterioare de atenție, decor și supunere. Și oricine este familiarizat cu școlile în care acest sistem predomină știe bine că gîndurile, imaginația, dorințele și activitățile ascunse își desfășoară cursul propriu în spatele acestei fațade. Ele se dezvăluiau profesorului numai atunci cînd un act nefavorabil ducea la descoperirea lor. Această situație extrem de artificială trebuie pusă doar în contrast cu relațiile umane normale, din afara sălii de clasă, să zicem dintr-o familie bine condusă, pentru a aprecia cît de fatal este acest lucru pentru profesor în cunoașterea și înțelegerea indivizilor care sînt, se presupune, educați. Dar fără această înțelegere există doar o singură șansă întîmplătoare ca materialul de studiu și metodele folosite în instrucție să intre în casa unui individ astfel încît dezvoltarea minții și a caracterului său să fie realmente dirijată. Există un cerc vicios. Uniformitatea mecanică a studiilor și metodelor creează un soi de imobilitate uniformă și aceasta reacționează la uniformitatea perpetuă a studiului și a răspunsurilor orale, întrucît în spatele acestei uniformități forțate tendințele individuale operează pe căi nelegitime și mai mult sau mai puțin interzise.

Celălalt avantaj important al libertății externe crescute se găsește chiar în natura procesului de învățare. S-a subliniat faptul că metodele vechi încurajau pasivitatea și receptivitatea. Liniștea fizică încuraja enorm aceste trăsături. Singura cale de înlăturare a lor în școala standardizată este o activitate care este nereglementară și poate nesupusă. Nu poate fi o liniște absolută într-un laborator sau atelier. Caracterul nonsocial al școlii tradiționale se vede în faptul că ea a înălțat tăcerea printre primele sale virtuți. Desigur, există o activitate intelectuală intensă fără activitate corporală evidentă. Însă capacitatea pentru o asemenea activitate intelectuală marchează o realizare comparativ tîrzie atunci cînd este menținută o lungă perioadă. Trebuie prevăzute pentru tînăr intervale scurte de timp pentru o reflecție liniștită.

Însă acestea sînt perioade de reflecție autentică numai atunci cînd ele urmează după momente de acțiune mai evidentă și sînt utilizate pentru a organiza ceea ce a fost obținut în perioada de activitate în care mîinile și alte părți ale corpului, în afară de creier, sînt folosite. Libertatea de mișcare este de asemenea importantă ca un mijloc de menținere a sănătății fizice și mentale normale. Mai avem încă de învățat din exemplul grecilor care înțelegeau clar relația dintre un corp sănătos și o minte sănătoasă. Dar în toate privințele menționate libertatea acțiunii exterioare este un mijloc pentru libertatea judecății și a puterii de a executa scopuri deliberat alese. Proporția de libertate exterioară de care este nevoie variază de la individ la individ. Ea tinde în mod firesc să descrească odată cu o maturitate crescîndă, deși absența ei completă împiedică chiar un individ matur de a avea contacte care îl vor înzestra cu elemente noi asupra cărora inteligența sa se poate exercita. Cantitatea și calitatea acestui fel de activitate liberă ca mijloc al creșterii este o problemă care trebuie să angajeze gîndirea educatorului la fiecare stadiu al dezvoltării.

Totuși, nu poate exista o greșeală mai mare decît a trata o asemenea libertate ca un scop în sine. Ea tinde în acest caz să fie distrugătoare pentru activitățile cooperative comune care sînt sursa normală a ordinii. Dar, pe de altă parte, ea transformă libertatea care trebuie să fie pozitivă în ceva negativ. Căci libertatea lipsită de restricție, aspectul negativ, trebuie prețuită numai ca un mijloc pentru o libertate care înseamnă putere: putere de a elabora scopuri, de a judeca înțelept, de a evalua dorințele prin consecințele care vor rezulta din acțiunea asupra lor; puterea de a selecta și ordona mijloacele pentru a executa scopurile alese.

Impulsurile și dorințele naturale constituie în orice caz un punct de pornire. Dar nu există o creștere intelectuală fără o oarecare reconstruire, refacere a impulsurilor și dorințelor în forma în care se prezintă ele mai întii. Această refacere implică inhibiția impulsului în prima sa stare. Alternativa pentru inhibiția impusă exterior este inhibiția prin reflecția și judecata proprie a individului. Vechea expresie „oprește-te și gîndește” este psihologie pură. Căci gîndirea este o oprire a manifestării imediate a impulsului pînă cînd acel impuls a fost pus în legătură cu alte tendințe posibile spre acțiune, astfel încît se formează un plan de activitate mai comprehensiv și coerent. Unele din celelalte tendințe spre acțiune

duc la utilizarea ochiului, urechii și mîinii pentru a observa condiții obiective; altele rezultă în evocarea a ceea ce s-a petrecut în trecut. Gîndirea este astfel o amîinare a acțiunii imediate, deoarece ea efectuează un control intern al impulsului printr-o unire a observației și memoriei, această unire fiind miezul reflecției. Ceea ce s-a spus explică înțelesul expresiei banale „autocontrol”. Scopul ideal al educației este crearea puterii de autocontrol. Dar simpla înlăturare a controlului extern nu este o garanție pentru producerea autocontrolului. Este ușor să cazi din lac în puț. Cu alte cuvinte, este ușor să scapi de o formă de control extern numai pentru a te trezi într-o altă formă și mai periculoasă de control extern. Impulsurile și dorințele care nu sînt ordonate de inteligență se află sub controlul împrejurărilor accidentale. Poate fi mai curînd o pierdere decît un cîștig faptul de a scăpa de sub controlul unei alte persoane numai pentru a te putea comporta conform celor impuse de fantezia și capriciul imediat; adică, la discreția impulsurilor în a căror formare judecata inteligentă nu a participat. O persoană a cărei conduită este controlată în acest mod are cel mai mult numai iluzia libertății. De fapt ea este dirijată de forțe pe care nu le stăpînește.

6

SEMNIFICAȚIA SCOPULUI

EXISTĂ UN INSTINCT TEMEINIC CARE IDENTIFICĂ libertatea cu puterea de a elabora scopuri și de a executa sau de a traduce în fapt scopurile astfel schițate. O asemenea libertate este în schimb identică cu autocontrolul; căci formarea scopurilor și organizarea mijloacelor pentru a le executa sînt opera inteligenței. Platon a definit o dată sclavul ca fiind persoana care execută scopurile altuia și, cum bine s-a spus, o persoană este un sclav care este înrobît propriilor sale dorințe oarbe.⁸⁴ Nu există, cred, nici un punct în filosofia educației progresiviste care să fie mai întemeiat decît accentul ei pe importanța participării celui ce învață la formarea scopurilor care conduc activitățile sale în procesul de învățare, după cum nu există o deficiență mai mare în educația tradițională decît eșecul ei de a asigura cooperarea activă a elevului în construirea

scopurilor implicate în studiul său. Dar sensul scopurilor și țelurilor nu iese în evidență și nu se explică singur. Cu cât importanța educațională a scopurilor și țelurilor este mai accentuată, cu atât este mai important de a înțelege ce este un scop; cum apare și cum funcționează în experiență. Un scop autentic începe întotdeauna cu un impuls. Obstrucția executării imediate a unui impuls îl transformă într-o dorință. Totuși nici impulsul, nici dorința nu reprezintă un scop. Scopul este viziunea unei ținte. Cu alte cuvinte implică previziunea consecințelor care vor rezulta din acțiunea asupra impulsului. Previziunea consecințelor implică operarea inteligenței.⁸⁵ Aceasta cere, în primul rînd, observarea condițiilor și împrejurărilor obiective. Căci impulsul și dorința produc consecințe nu prin ele însele separat, ci prin interacțiunea sau cooperarea cu condițiile înconjurătoare. Impulsul pentru o acțiune atât de simplă ca mersul este executat numai printr-o legătură activă cu terenul pe care ele se situează. În împrejurări obișnuite, nu trebuie să acordăm o atenție mare terenului. Într-o situație dificilă trebuie să observăm foarte atent care sînt condițiile, la fel ca în timpul ascensiunii pe un munte abrupt și accidentat unde nu a fost trasată nici o potecă. Exercițierea observației este o condiție a transformării impulsului într-un scop. Ca și la semnul pentru traversarea liniei ferate, trebuie să ne oprim, să privim, să ascultăm.

Însă singură observația nu este suficientă. Trebuie să înțelegem *semnificația* a tot ceea ce vedem, auzim și atingem. Semnificația constă din consecințele care vor rezulta cînd se acționează asupra a ceea ce se vede. Un sugar poate să vadă strălucirea unei flăcări și de aceea să fie atras să o atingă. Semnificația flăcării nu este strălucirea ei, ci puterea ei de a arde, ca o consecință care va rezulta din atingerea ei. Putem fi conștienți de consecințe numai datorită experiențelor anterioare. În cazurile care ne sînt familiare datorită multor experiențe anterioare nu trebuie să ezițăm de a ne aminti care au fost acele experiențe. O flăcără ajunge să semnifice lumină și căldură fără ca noi să trebuiască să gîndim la experiențe anterioare de căldură și ardere. Însă în cazuri nefamiliare, nu putem spune care vor fi consecințele condițiilor observate dacă nu trecem în revistă în minte experiențele trecute, dacă nu reflectăm asupra lor și văzînd ce au ele similar cu cele prezente, ajungem

să ne formăm o judecată despre ceea ce se poate aștepta în situația prezentă.

Formarea scopurilor este o operație intelectuală destul de complexă. Ea implică 1) observarea condițiilor înconjurătoare; 2) cunoștințe despre ceea ce s-a întâmplat în situații similare din trecut, cunoștințe obținute unele din memorie și altele din informarea, sfătuirea și prevenirea din partea acelor care au dispus de o experiență mai largă, și 3) judecata care reunește ceea ce este observat și ceea ce a fost amintit pentru a vedea ce semnifică acestea. Un scop diferă de un impuls și o dorință originală prin traducerea sa într-un plan și o metodă de acțiune bazate pe prevederea consecințelor acționării într-un anumit fel în condiții observate date. „Dacă dorințele ar fi cai, cerșetorii ar călări“. Dorința pentru ceva poate fi intensă. Ea poate fi atît de puternică încît să nu țină seama de evaluarea consecințelor care vor urma acțiunii asupra ei. Asemenea întîmplări nu oferă modelul pentru educație. Problema educațională crucială este aceea a realizării amînării acțiunii imediate în sensul dorinței pînă cînd au intervenit observația și judecata. Dacă nu greșesc, acest punct este semnificativ pentru conducerea școlilor progresiviste. Accentul excesiv asupra activității ca un scop în sine în loc de activitatea *inteligentă* duce la identificarea libertății cu executarea imediată a impulsurilor și dorințelor. Această identificare este justificată de o confuzie între impuls și scop; deși, după cum s-a spus, nu există scop dacă acțiunea deschisă nu este amînată, pînă cînd nu există o prevedere a consecințelor transformării impulsului în execuție — o prevedere care este imposibilă fără observare, informare și judecată. Simpla previziune, chiar dacă ia forma unei predicții exacte, nu este, desigur, suficientă. Anticiparea intelectuală, ideea consecințelor, trebuie să fuzioneze cu dorința și impulsul pentru a dobîndi o forță motrice. Atunci imprimă o direcție pentru ceea ce altfel este orb, în timp ce dorința imprimă ideilor elan și avînt. Atunci o idee devine un plan în și pentru o activitate ce trebuie realizată. Să presupunem un om care dorește să-și făurească un nou cămin, să zicem construind o casă. Nu are importanță cît de puternică este dorința sa, dacă ea nu poate fi realizată direct. Omul trebuie să-și facă o idee despre genul de casă pe care o dorește, incluzînd numărul și aranjarea camerelor etc. El trebuie să întocmească un plan și să facă un plan de detaliu cu specificații. Toate acestea ar putea fi un amuzament

inutil, pentru ocuparea timpului liber, dacă individul nu-și întocmește inventarul resurselor. El trebuie să ia în considerare relația dintre fondurile sale și creditul disponibil pe de o parte și execuția planului pe de alta. Trebuie să exploreze locurile disponibile, prețul lor, apropierea lor de locul său de muncă, de o vecinătate corespunzătoare, de facilități școlare și așa mai departe. Toate lucrurile luate în considerare: posibilitatea sa de a plăti, mărimea și nevoile familiei, așezarea posibilă a casei etc., etc. sînt fapte obiective. Ele nu fac parte din dorința originală. Însă ele trebuie luate în considerare și judecate pentru ca o dorință să poată fi convertită într-un scop și scopul într-un plan de acțiune.⁸⁶

Toți avem dorințe, cel puțin toți care nu au devenit patologici în așa măsură încît să fie complet apatici. Aceste dorințe sînt izvoare motrice ultime ale acțiunii. Un om de afaceri de profesie dorește să reușească în cariera sa; un general dorește să cîștige o bătălie; un părinte să aibă un cămin confortabil pentru familia sa și să-și educe copiii; și așa mai departe la infinit. Intensitatea dorinței măsoară forța eforturilor care vor apărea. Însă dorințele sînt castele de nisip dacă ele nu sînt traduse în mijloacele prin care ele pot fi realizate. Problema *cît de repede* sau a mijloacelor ia locul unei ținte proiectate imaginativ și, deoarece mijloacele sînt obiective, ele trebuie să fie studiate și înțelese pentru a putea fi elaborat un scop autentic.

Educația tradițională tindea să ignore importanța impulsului și a dorinței personale ca izvoare motrice. Dar acest lucru nu este un motiv pentru care educația progresivistă trebuie să identifice impulsul și dorința cu scopul și în acest fel să treacă ușor peste necesitatea unei observații atente, a unui cîmp larg de informație și a judecării, dacă elevii trebuie să participe la formarea scopurilor care îi activează. Într-o schemă *educațională*, producerea dorinței și a impulsului nu reprezintă ținta finală. Ea reprezintă o ocazie și o cerință pentru formarea unui plan și a unei metode de activitate. Repet, un astfel de plan poate fi format numai prin studiul condițiilor și prin obținerea tuturor informațiilor semnificative. Obligația profesorului este să înțeleagă că se profită de ocazie. Întrucît libertatea rezidă în operațiile observației și judecării inteligente prin care un scop se dezvoltă, orientarea dată de profesor exercitării inteligenței elevului este un sprijin pentru libertate, nu o restricție. Uneori, profesorilor pare să le fie teamă chiar și să sugereze membrilor unui

grup ceva în legătură cu ceea ce ar trebui să facă. Am auzit de cazuri în care copiii sînt înconjurați de obiecte și materiale și apoi lăsați în întregime în voia lor, profesorul nefiind dispus să sugereze chiar și ceea ce s-ar putea face cu materialele numai de teamă să nu încalce libertatea. Atunci, de ce să te mai îngrijești de materiale, căci și ele sînt o sursă de sugestii? Dar ceea ce este mai important este că sugestia la care acționează elevii trebuie în orice caz să vină de undeva. Este imposibil de înțeles de ce o sugestie de la cineva care are o experiență mai mare și un orizont mai larg nu ar fi cel puțin la fel de validă ca sugestia ce izvorăște dintr-o sursă mai mult sau mai puțin accidentală.

Desigur este posibil să se abuzeze de funcție și să se forțeze activitatea tînărului pe canale care exprimă mai curînd scopul profesorului decît pe acela al elevilor. Dar pentru adult modalitatea de a evita această primejdie nu este aceea de a se retrage în întregime. Pentru profesor, modalitatea este în primul rînd să fie conștient în mod inteligent de capacitățile, nevoile și experiențele anterioare ale celor pe care îi instruiește și, în al doilea rînd, să permită sugestiei făcute să se dezvolte într-un plan și un proiect prin intermediul sugestiilor viitoare emise și organizate într-un întreg de către membrii grupului. Cu alte cuvinte, planul este o întreprindere co-operativă, nu o impunere. Sugestia profesorului nu este un tipar pentru un rezultat fix, ci un punct de plecare ce trebuie dezvoltat într-un plan prin contribuția experienței tuturor celor angajați în procesul de învățare. Dezvoltarea se produce printr-un schimb reciproc, profesorul primind, dar nefiindu-i teamă să și transmită. Problema esențială este aceea ca scopul să se amplifice și să capete contur prin intermediul inteligenței sociale.

7

ORGANIZAREA PROGRESIVISTĂ A OBIECTULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT

ÎN MOD SUCCINT S-A FĂCUT ALUZIE DE CÎTEVA ORI
la condițiile obiective implicate în experiență și la funcția lor în promovarea sau în frînarea creșterii îmbogățite a

experienței viitoare. Prin implicare, aceste condiții obiective, fie că e vorba de cele ale observației, memoriei, informației obținute de la alții sau de cele ale imaginației, au fost identificate cu conținutul studiului și al învățării; vorbind mai în general, cu materia programei de învățămînt. Totuși, nimic nu a fost spus pînă acum în mod explicit despre conținutul obiectului de învățămînt ca atare. Acest subiect va fi acum discutat. O considerație reiese clar atunci cînd educația este concepută în termenii experienței. Tot ceea ce se poate numi un studiu, fie aritmetică, istorie, geografie sau una din științele naturii, trebuie să provină din materiale care la început sînt incluse în domeniul experienței vieții obișnuite. În această privință, noua educație contrastează puternic cu procedeele care încep cu fapte și adevăruri care se află în afara șirului de experiențe al celor instruiți, și care, de aceea, au probleme în descoperirea căilor și mijloacelor de a le aduce în cîmpul experienței. Fără îndoială, una din cauzele principale ale succesului mare al noilor metode în educația elementară timpurie a fost respectarea principiului contrar.

Dar descoperirea materialului pentru învățare în cadrul experienței este numai primul pas. Pasul următor este dezvoltarea progresivă a experienței deja trăite într-o formă mai intensă și mai bogată, precum și mai organizată, o formă care se apropie treptat de aceea în care obiectul de învățămînt este prezentat persoanei mature, abile. Faptul că această schimbare este posibilă fără a se abate de la legătura organică a educației cu experiența este reflectat de situația că această schimbare se produce în afara școlii și separat de educația formală. Pruncul, de exemplu, începe cu un mediu de obiecte care este foarte restrîns în spațiu și timp. Acest mediu se extinde ferm prin forța inerentă experienței însăși fără ajutorul instrucției școlare. Pe măsură ce pruncul învață să atingă, să se tîrască, să meargă și să vorbească, conținutul intrinsec al experienței sale se lărgeste și se adîncește. El vine în legătură cu noi obiecte și evenimente care declanșează noi puteri în timp ce exercitarea acestor puteri perfecționează și extinde conținutul experienței sale. Spațiul de viață și duratele vieții sînt extinse. Mediul, lumea experienței, crește continuu mai largă și ca să zicem așa, mai consistentă. Educatorul care primește copilul la sfîrșitul acestei perioade trebuie să găsească căile pentru a face conștient și deliberat ceea ce „natura” înfăptuiește în primii ani de viață.

Abia dacă e necesar să se insiste asupra primei din cele două condiții care au fost indicate. Este un precept cardinal al curentului recent de educație ca începutul instruirii să se facă în raport cu experiența pe care elevii o au de acum acumulată; ca această experiență și capacitățile care au fost dezvoltate în decursul ei să ofere punctul de plecare pentru orice proces ulterior de învățare. Nu sînt atît de sigur că celeilalte condiții, cea a dezvoltării metodice spre extinderea și organizarea conținutului prin creșterea experienței, i se acordă o atenție la fel de mare. Totuși, principiul continuității experienței educative pretinde ca să se acorde o egală reflecție și atenție soluționării acestui aspect al problemei educaționale. Fără îndoială, această fază a problemei este mai dificilă decît cealaltă. Aceia care au de-a face cu copilul preșcolar, cu copilul din grădiniță și cu băiatul și fata din primii ani ai școlii primare nu au dificultăți prea mari în determinarea seriei de experiențe anterioare sau în descoperirea activităților care se leagă în moduri vitale de ea. Ambii factori enumerați oferă educatorului dificultăți sporite în activitatea cu copiii mai mari. Este mai greu de depistat experiența de bază a indivizilor și mai greu de descoperit modul în care conținuturile cuprinse deja în acea experiență vor fi orientate în așa fel încît să conducă spre domenii mai largi și mai bine organizate.

Este o greșeală să presupui că principiul atragerii experienței spre ceva diferit este satisfăcută în mod adecvat numai oferind elevilor cîteva experiențe noi, mai mult decît prin înțelegerea faptului că ei au o abilitate și ușurință mai mare atunci cînd se ocupă de lucruri cu care sînt deja familiarizați. De asemenea este esențial ca obiectele și evenimentele noi să fie relaționate intelectual cu cele ale experiențelor anterioare, și acest lucru înseamnă să se înregistreze un progres în articularea conștientă a faptelor și ideilor. Astfel devine o atribuție a educatorului faptul de a selecta acele lucruri din seria experienței existente care sînt promițătoare și asigură potențialitatea prezentării unor noi probleme, menite să stimuleze unele căi noi de observație și judecată, extinzînd cîmpul experienței ulterioare. El trebuie să considere în mod constant ceea ce este deja cîștigat nu ca un dat rigid, ci ca un factor și un mijloc pentru deschiderea unor noi domenii, care emit noi exigențe asupra forțelor existente ale observației și ale utilizării inteligente a memoriei. Coerența în creștere trebuie să fie cuvîntul său constant de ordine.

Mai mult decît membrul oricărei alte profesiuni, educatorul este interesat să privească mai mult în viitor. Medicul poate considera că și-a făcut meseria atunci cînd a restabilit sănătatea unui pacient. El are neîndoielnic obligația de a-l sfătui cum să trăiască în așa fel încît să evite tulburări similare în viitor. Însă, la urma urmei, călăuzirea vieții este treaba personală a pacientului și nu a medicului; și ceea ce este mai important pentru chestiunea de față este faptul că în măsura în care medicul se ocupă el însuși cu instruirea și sfătuirea privitoare la viitorul pacientului său, el își asumă funcția de educator. Avocatul se ocupă cu cîștigarea unui proces pentru clientul său, sau cu scoaterea acestuia din vreo complicație în care s-a virit singur. Dacă el își depășește atribuțiile dincolo de cazul prezentat, devine el însuși un educator. Educatorul prin însăși natura muncii sale este obligat să înțeleagă propria sa activitate în termenii realizării sau nerealizării, pentru un viitor ale cărui elemente sînt înălțuite cu cele ale prezentului.

Repet, aici problema pentru educatorul progresivist este mult mai dificilă decît pentru profesorul din școala tradițională. Acesta din urmă trebuia într-adevăr să privească în viitor. Dar dacă personalitatea și entuziasmul său nu-l conduceau dincolo de limitele școlii tradiționale, el se declara satisfăcut în alternativa că putea reflecta asupra perioadei următoare de examinare sau la promovarea în clasa următoare. Viitorul putea fi examinat în lumina factorilor care se aflau în cadrul cerințelor sistemului școlar așa cum exista acesta. Profesorului care leagă strîns educația cu experiența reală îi revine obligația unei activități mai serioase și mai dificile. El trebuie să fie conștient de potențialitățile elevilor pentru a-i conduce în domenii noi care aparțin experiențelor deja avute și trebuie să utilizeze această cunoaștere în calitate de criteriu propriu pentru selecția și pregătirea condițiilor care influențează experiența lor prezentă.

Deoarece studiile școlii tradiționale constau dintr-un conținut selectat și aranjat pe baza interpretărilor adulților cu privire la ceea ce ar fi folositor pentru tînr cîndva în viitor, materialul de învățat era stabilit în afara experienței de viață a elevului. În consecință, trebuia să se mulțumească cu trecutul; el era așa cum s-a dovedit folositor pentru oamenii din epoci trecute. Prin reacție față de o extremă opusă, la fel de regretabilă pe cît de naturală era probabil în acel

caz, ideea sănătoasă că educația și-ar extrage materialele din experiența prezentă și ar permite elevului să înfrunte problemele prezentului și viitorului a fost adesea convertită în ideea că școlile progresiviste pot într-o foarte mare măsură să ignore trecutul. Dacă prezentul ar putea fi izolat de trecut, această concluzie ar fi întemeiată. Însă realizările trecutului oferă singurele mijloace disponibile pentru înțelegerea prezentului. Așa cum individul trebuie să scotocească în memorie în legătură cu propriul său trecut pentru a înțelege condițiile în care el se găsește în mod individual, tot astfel rezultatele și problemele vieții sociale prezente se află într-o relație atât de intimă și directă cu trecutul încât elevii nu pot fi pregătiți pentru a înțelege aceste probleme sau calea cea mai bună de a le face față fără a cerceta rădăcinile lor în trecut. Cu alte cuvinte, principiul întemeiat că obiectivele învățării se află în viitor și elementele sale imediate în experiența prezentă poate fi pus în practică numai în măsura în care experiența prezentă este extinsă, ca să ne exprimăm așa, înapoi. Ea se poate extinde în viitor numai dacă este de asemenea lărgită pentru a include trecutul.

Dacă timpul ar permite, discutarea rezultatelor politice și economice pe care generația actuală va fi obligată să le înfrunte în viitor ar face această afirmație precisă și concretă. Natura rezultatelor nu poate fi înțeleasă dacă nu știm cum s-au produs ele. Instituțiile și obiceiurile, care există în prezent și care dau naștere relelor și tulburărilor sociale prezente, nu răsar peste noapte. Ele au o lungă istorie în urma lor. Încercarea de a avea de-a face cu ele, numai pe baza a ceea ce este evident în prezent, este nevoită să conducă la adoptarea unor măsuri superficiale care în final vor face problemele existente mai acute și mai greu de rezolvat. Metodele elaborate numai pe baza cunoașterii prezentului izolat de trecut reprezintă pandantul superficialității nechibzuite din comportarea individuală. Ieșirea din sistemele scolastice care au considerat trecutul un scop în sine înseamnă a face din familiarizarea cu trecutul *un mijloc* pentru a înțelege prezentul. Atâta vreme cât această problemă nu e rezolvată, divergența actuală a ideilor și practicilor educaționale va continua. Pe de o parte, vor exista reacționari care vor susține că principala, dacă nu singura obligație a educației este transmiterea moștenirii culturale. Pe de altă parte, vor exista aceia care vor considera că trebuie să ignorăm trecutul și să avem de-a face numai cu prezentul și viitorul.

Faptul că pînă în prezent punctul cel mai slab în școlile progresiviste se află în problema selecției și organizării conținutului intelectual, este, cred, inevitabil în aceste împrejurări. Pe cît este de inevitabil, pe atît este de corect și de adevărat faptul că ele trebuie să se elibereze de materialul bazat pe prejudecăți dinainte stabilite, care forma obiectul principal al vechii educații. În plus, cîmpul experienței este foarte larg și variază în conținuturile sale de la loc la loc și de la perioadă la perioadă. Nu poate fi nici vorbă de o singură programă de învățămînt pentru toate școlile progresiviste; ar însemna abandonarea principiului fundamental al legăturii cu experiențele de viață. În afară de aceasta, școlile progresiviste sînt noi. Ele au avut cu puțin mai mult de o generație în care să se dezvolte. O anumită cantitate de nesiguranță și lipsă de precizie în alegerea și organizarea conținutului obiectului de învățămînt este, de aceea, ceea ce era de așteptat. Nu există o bază pentru o critică sau o nemulțumire fundamentală.

Există totuși o bază pentru o critică justificată atunci cînd mișcarea continuă a educației progresiviste nu reușește să recunoască că problema alegerii și organizării conținutului pentru studiu și învățare este fundamentală. Improvizatia care se folosește de ocazii speciale împiedică predarea și învățarea să fie stereotipe și moarte. Însă materialul de bază al studiului nu poate fi învățat într-un mod superficial. Împrejurările care nu sînt și nu pot fi prevăzute trebuie să apară oriunde există libertate intelectuală. Ele trebuie folosite. Dar există o diferență netă între a le folosi în dezvoltarea unei linii continue de activitate și a le lăsa să producă materialul de bază al învățării.

Dacă o experiență dată nu conduce într-un domeniu necunoscut, nu apar probleme, deși ele sînt acelea ce stimulează gîndirea. Faptul că condițiile existente în experiența prezentă trebuie să fie utilizate ca surse generatoare de probleme este o caracteristică care diferențiază educația bazată pe experiență de educația tradițională. Căci la aceasta din urmă, problemele erau stabilite din afară. Totuși, creșterea depinde de prezența dificultății ce trebuie depășită prin exercitarea inteligenței. Încă odată, se include în responsabilitatea educatorului să înțeleagă în mod egal două fapte: în primul rînd, că problema izvorăște din condițiile experienței trăite în prezent și că ea este la nivelul capacității elevilor; și în al doilea rînd, că ea este atît de mare încît trezește în elev o

căutare activă de informație și de producere de idei noi. Faptele și ideile noi astfel obținute devin baza unor experiențe ulterioare în care apar noi probleme. Procesul se manifestă sub forma unei spirale continue. Legătura inevitabilă a prezentului cu trecutul este un principiu a cărui aplicare nu poate fi limitată la un studiu al istoriei. Să ne referim la științele naturale, de exemplu. Viața socială contemporană este ceea ce este într-o foarte mare măsură datorită rezultatelor aplicării științei fizice. Experiența fiecărui copil și tânăr, la țară și la oraș, este ceea ce este în realitatea ei prezentă datorită aplicațiilor în care se utilizează electricitatea, căldura și procesele chimice. Un copil nu mănincă un fel de mâncare care nu include în prepararea și asimilarea ei principii chimice și fiziologice. El nu citește la lumină artificială sau nu se plimbă cu mașina sau cu trenul fără să fie în contact cu operații și procese pe care știința le-a generat.

Este un principiu educațional sănătos ca elevii să facă cunoștință cu un conținut științific și să fie inițiați în faptele și legile sale prin familiarizarea cu aplicațiile sociale cotidiene. Adeziunea la această metodă nu reprezintă numai calea cea mai directă spre înțelegerea științei însăși, ci pe măsură ce elevii devin mai maturi, este și drumul cel mai sigur spre înțelegerea problemelor economice și industriale ale societății actuale. Căci ele sînt într-o foarte mare măsură produsele aplicării științei în producția și distribuția mărfurilor și serviciilor, întrucît aceste procese sînt factorul cel mai important în determinarea relațiilor prezente ale ființelor umane și ale grupurilor sociale între ele. Este absurd atunci să susții că procese similare celor studiate în laboratoare și institute de cercetare nu fac parte din experiența de viață zilnică a tînărului și de aceea nu intră în sfera educației bazate pe experiență. Faptul că persoana imatură nu poate studia fenomene și principii științifice în modul în care experții maturi le studiază este evident. Dar acest fapt, în loc să-l scutească pe educator de responsabilitatea de a utiliza experiențele actuale astfel încît elevii să poată fi conduși treptat, prin extragerea de fapte și legi, la o experiență de ordin științific, ridică una din problemele sale principale.

Căci, dacă este adevărat că experiența actuală în toate detaliile ei și de asemenea pe scară largă este ceea ce este, datorită aplicării științei, mai întîi în procesele de producție și distribuție a bunurilor și serviciilor și apoi în relațiile pe care ființele umane le susțin social unele cu altele, este imposibil să

obținem o înțelegere a forțelor sociale actuale (fără de care ele nu pot fi stăpinite și conduse) independent de o educație care să conducă pe cei ce învață la cunoașterea unora și acestorași fapte și principii care, în organizarea lor finală constituie domeniul științelor. Nici importanța principiului potrivit căruia elevii trebuie conduși la familiarizarea cu un conținut științific nu dispare odată cu inițierea în evenimentele sociale actuale. Metodele științei indică de asemenea calea spre măsurile și metodele cu ajutorul cărora o ordine socială mai bună poate fi instaurată. Aplicațiile științei care au produs într-o mare măsură condițiile sociale actuale nu epuizează domeniul lor posibil de aplicare. Căci pînă acum știința a fost aplicată mai mult sau mai puțin întîmplător și sub influența unor scopuri, precum puterea și avantajul particular, care sînt o moștenire de la instituțiile unei epoci preștiințifice.

Ni se spune aproape zilnic și din multe surse că este imposibil pentru ființele umane să-și conducă viața lor comunitară în mod inteligent. Ni se spune că, pe de o parte, complexitatea relațiilor umane, interne și internaționale, și pe de altă parte, faptul că ființele umane sînt în mare măsură înzestrate cu emoții și deprinderi, fac imposibilă o planificare și conducere socială pe scară largă bazată pe inteligență. Această opinie ar fi mai credibilă dacă ar fi fost întreprins vreodată vreun efort sistematic, începînd cu educația timpurie și condus mai departe prin studiul și învățarea continuă a tînărului, cu intenția de a face metoda inteligenței, uzitată în știință, suverană în educație. Nu există nimic în natura inerentă a deprinderii care să împiedice metoda inteligentă să devină ea însăși o deprindere; și nu există nimic în natura emoției care să împiedice dezvoltarea unui atașament emoțional intens față de metodă.

Cazul științei este folosit aici ca un exemplu al selecției progresiviste a conținutului inerent experienței actuale cu privire la organizare: o organizare care este liberă, nu impusă din afară, deoarece este în acord cu creșterea experienței înseși. Folosirea conținutului științific din experiența actuală de viață a elevului este poate cel mai bun exemplu care poate fi corelat cu principiul de bază al utilizării experienței existente ca mijloc de a conduce elevii spre o lume înconjurătoare fizică și umană, mai largă, mai pură și mai bine organizată, decît se află în experiențele din care își trage seva creșterea educativă. Lucrarea recentă a lui Hogben,⁸⁷ *Matematica pentru milion*, arată modul în care matematica,

dacă este tratată ca o oglindă a civilizației și un factor principal în progresul ei, poate contribui la scopul dorit, în aceeași măsură ca și științele fizice. În orice caz, idealul de bază este acela al organizării progresiviste a cunoașterii. Probabil că vom întâlni filosofiile *sau-sau* cel mai acut active tocmai cu privire la organizarea cunoașterii. În practică chiar dacă nu întocmai la fel, se susține adesea că deoarece educația tradițională se baza pe o concepție a organizării cunoașterii care nesocotea aproape complet experiența actuală, vie, educația bazată pe experiența vie trebuie să nesocotească organizarea faptelor și ideilor.

Cînd, acum o clipă, am numit *ideal* această organizare, ne-am referit, pe latura negativă, la faptul că educatorul nu poate începe cu cunoștințele deja organizate și să treacă la transmiterea lor în doze. Dar, ca ideal, procesul activ al organizării faptelor și ideilor este un proces educațional mereu prezent. Nici o experiență care nu tinde atît spre cunoașterea mai multor fapte și întreținerea mai multor idei, cît și spre o aranjare mai bună și mai ordonată a lor, nu este educativă. Nu este adevărat că organizarea este un principiu străin experienței. Altfel experiența ar fi atît de dispersivă încît ar fi haotică. Experiența copiilor mici se centrează în jurul persoanelor și a familiei. Psihiatrii știu că perturbarea ordinii normale a relațiilor din familie este o sursă fertilă de tulburări ulterioare de natură mentală și emoțională — un fapt care atestă realitatea acestui fel de organizare. Unul din progresele mari în educația timpurie, din grădinițe și primele clase este faptul că ea conservă centrul social și uman al organizării experienței, în locul mai vechii schimbări violente a centrului de gravitate. Însă una din problemele nerezolvate ale educației este modularea ca în muzică. În cazul educației, modularea înseamnă mișcarea de la un centru social și uman spre o schemă de organizare mai obiectiv intelectuală, păstrînd, totuși, totdeauna în minte faptul că organizarea intelectuală nu este un scop în sine, ci este mijlocul prin care relațiile sociale, în mod distinct relații umane, pot fi înțelese și ordonate mai inteligent.

Cînd educația se bazează în teorie și practică pe experiență, se înțelege de la sine că conținutul organizat de cunoștințe ale adultului și specialistului nu poate asigura punctul de pornire. Totuși, el reprezintă scopul spre care educația trebuie să se îndrepte mereu. Este prea puțin necesar să spunem

că unul din principiile cele mai fundamentale ale organizării științifice a cunoașterii este principiul cauzei și efectului. Felul în care acest principiu este înțeles și formulat de specialist este desigur foarte diferit de felul în care poate fi abordat el în experiența tinărului. Însă nici relația și nici înțelegerea sensului său nu sînt străine experienței chiar a copilului mic. Cînd un copil de doi sau trei ani învață să nu se apropie prea mult de o flacără și totuși să se apropie de o sobă într-o asemenea măsură încît să poată recepta căldura, el înțelege și folosește relația cauzală. Nu există o activitate intelectuală care să nu se supună cerințelor relației, și ea este inteligentă în măsura în care nu numai că se supune, dar le și are în vedere conștient.

În formele timpurii ale experienței relația cauzală nu se oferă în abstract, ci în forma relației dintre mijloacele folosite și scopurile atinse; a relației dintre mijloace și consecințe. Creșterea capacității de judecată și înțelegere reprezintă în mod esențial o creștere în capacitatea de a formula scopuri și de a selecta și orîndui mijloace pentru realizarea lor. Experiențele cele mai elementare ale tinărului sînt saturate cu cazuri ale relației mijloc-consecință. Nu există o mincare gătită sau o sursă de iluminat folosită care să nu exemplifice această relație. Dificultatea în educație nu este absența situațiilor în care relația cauzală este exemplificată în relația mijloacelor și consecințelor. Eșecul de a utiliza situațiile astfel încît elevul să fie condus la înțelegerea relației în cazurile date ale experienței este, totuși, prea comun. Logicianul denumeste „analiză și sinteză” operațiile prin care sînt alese și organizate mijloacele în legătură cu un scop.

Acest principiu determină fundamentul ultim pentru utilizarea *activităților* în școală. Nimic nu poate fi mai absurd pe plan educațional decît să pledezi pentru o varietate de ocupații active în școală în timp ce condamni necesitatea organizării progresiviste a informației și ideilor. Activitatea inteligentă diferă de activitatea fără scop prin faptul că ea implică selecția mijloacelor — analiza — din varietatea de condiții prezente, și orînduirea lor — sinteza —, pentru a atinge un obiectiv sau un scop plănuit.

Este un fapt evident: cu cît mai imatur este cel ce învață, cu atît mai simple trebuie să fie scopurile avute în vedere și mai rudimentare mijloacele folosite. Însă principiul organizării activității în funcție de o percepere a relației conse-

cintelor cu mijloacele se aplică chiar și la copilul foarte mic. Altfel o activitate încetează de a fi educativă deoarece este oarbă. La o maturitate crescută problema interrelației mijloacelor devine mai urgentă. În măsura în care observația inteligentă este transferată de la relația mijloacelor cu scopurile la o problemă mai complexă a relației mijloacelor între ele, ideea cauzei și efectului devine evidentă și explicită. Justificarea finală a atelierelor, bucătăriilor etc. în școală constă nu numai în faptul că ele oferă un prilej pentru activitate, ci și că ele asigură ocazia pentru *felul* de activitate sau pentru dobândirea abilităților motorii care obligă elevii să țină seama de relația mijloacelor și scopurilor și apoi să examineze modul în care lucrurile interacționează unele cu altele pentru a produce efecte precise. În principiu este un lucru similar cu rolul laboratoarelor în cercetarea științifică. Dacă problema organizării intelectuale nu poate fi rezolvată pe baza experienței, se produce sigur o reacție față de metodele de organizare impuse din afară. Există deja semne evidente ale acestei reacții. Ni s-a spus că școlile noastre vechi sau noi, nu reușesc să îndeplinească principala sarcină. Ele nu dezvoltă, se spune, capacitatea de discernămint critic și abilitatea de a raționa. Abilitatea de a gândi este înăbușită, ni s-a spus, prin acumularea de informație nedigerată de diferite genuri și prin încercarea de a dobândi forme de priceperi care vor fi imediat folosite în afaceri și în lumea comercială. Ni s-a spus că aceste rele izvorăsc din influența științei și din exagerarea cerințelor actuale în detrimentul moștenirii culturale testate din trecut. Se susține că știința și metodele ei trebuie să fie subordonate; că trebuie să ne întoarcem la logica principiilor prime absolute exprimate în logica lui Aristotel și Sf. Toma, pentru ca tinerii să poată să aibă un sprijin sigur în viața lor intelectuală și morală și să nu fie la cheremul oricărui vînt trecător care bate. Dacă metoda științei ar fi fost întotdeauna în mod constant și continuu aplicată în munca zilnică a școlii la toate obiectele, aș fi mult mai impresionat de acest apel emoțional decît sînt. La bază sînt numai două alternative între care educația trebuie să aleagă pentru a nu acționa fără scop. Una din ele este exprimată de încercarea de a determina educatorii să revină la metodele și idealurile intelectuale care au apărut cu secole înainte de dezvoltarea metodei științifice. Apelul poate fi temporar incununat de succes într-o perioadă în care nesiguranța generală, emoțională și intelectuală ca și

cea economică este răspîdită. Pentru că în aceste condiții dorința de a se bizui pe o autoritate constituită este activă. Cu toate acestea, alternativa nu mai este în așa măsură la curent cu toate condițiile vieții moderne încît cred că este o nebulie să cauți salvarea în această direcție. Cealaltă alternativă este utilizarea sistematică a metodei științifice ca model și ideal al explorării și exploatării inteligente a potențialităților proprii experienței.

Metoda abordată este revelatoare cu o deosebită forță pentru școlile progresiviste. Eșecul în a acorda o atenție constantă dezvoltării conținutului intelectual al experiențelor și în a obține o organizare mereu crescîndă a faptelor și ideilor poate în final numai să întărească tendința spre revenire reacționară la autoritarismul intelectual și moral. În prezent nu este nici timpul, nici locul pentru o cercetare asupra metodei științifice. Însă anumite trăsături ale ei sînt atît de strîns legate de orice schemă educațională bazată pe experiență, încît ele trebuie remarcate.

În primul rînd, metoda experimentală a științei acordă ideilor în sine, o mai mare importanță, decît o fac alte metode. Nu există ceva cu accepție de experiment în sens științific atît timp cît acțiunea nu este orientată de o idee conducătoare. Faptul că ideile folosite sînt ipoteze, nu adevăruri ultime, este motivul pentru care ideile sînt apărute și testate cu mai multă gelozie în știință decît oriunde. În momentul în care ele sînt considerate drept adevăruri prime în sine încetează existența oricărui motiv pentru examinarea lor scrupuloasă. Ca adevăruri fixe ele trebuie să fie acceptate și cu aceasta s-a terminat. Dar ca ipoteze, ele trebuie să fie mereu testate și revizuite, cerință care reclamă ca ele să fie formulate cu precizie.

În al doilea rînd, ideile sau ipotezele sînt testate prin consecințele pe care le produc cînd sînt puse în aplicare. Acest fapt înseamnă că consecințele acțiunii trebuie observate cu atenție și cu discernămint. O activitate care nu este verificată prin observarea a ceea ce decurge din ea poate fi temporar savurată. Însă din punct de vedere intelectual ea nu duce la nici un rezultat.

Ea nu asigură cunoștințe despre situațiile în care se produce acțiunea, nici nu duce la clarificarea și dezvoltarea ideilor. În al treilea rînd, metoda inteligenței manifestată în cadrul metodei experimentale pretinde urmărirea ideilor, activităților și a consecințelor observate. Urmărirea este o chestiune

de analiză și recapitulare reflexivă, în care există atât o discriminare, cât și o înregistrare a trăsăturilor semnificative ale experienței în curs de desfășurare. A reflecta înseamnă a privi retrospectiv asupra a ceea ce s-a făcut, astfel încât să se extragă sensurile care constituie capitalul fix pentru o conduită inteligentă în raport cu experiențele ulterioare. Este nucleul organizării intelectuale și al minții disciplinate.

Am fost silit să vorbesc într-un limbaj general și adesea abstract. Dar ceea ce s-a spus este legat în mod organic de cerința că experiențele, pentru a fi educative, trebuie să conducă într-o lume amplificată a conținutului, un conținut de fapte sau informații și de idei. Această condiție este satisfăcută numai dacă educatorul consideră predarea și învățarea ca un proces continuu de reconstruire a experienței. Această condiție poate fi satisfăcută în schimb numai dacă educatorul privește în viitor și consideră fiecare experiență ca o forță motrice în influențarea a ceea ce vor fi experiențele viitoare. Simt conștient că accentul pe care l-am pus pe metoda științifică poate induce în eroare, căci poate provoca numai evocarea tehnicii speciale a cercetării de laborator, așa cum este dirijată de specialiști. Dar sensul accentului pus pe metoda științifică are prea puțin de-a face cu tehnicile specializate. El semnifică faptul că metoda științifică este singurul mijloc autentic la dispoziția noastră pentru a ajunge la semnificația experiențelor noastre zilnice din lumea în care trăim. Înseamnă că metoda științifică asigură un model de lucru al modului și al condițiilor în care experiențele sînt folosite pentru a duce întotdeauna înainte și în exterior. Adaptarea metodei la indivizi cu grade diferite de maturitate este o problemă pentru educator, și factorii constanți ai problemei sînt formarea ideilor, aplicarea ideilor, observarea condițiilor care decurg și organizarea faptelor și ideilor pentru o utilizare viitoare. Nici ideile, nici activitățile, nici observațiile, nici organizarea nu sînt identice pentru un copil de 6 ani și pentru unul de doisprezece sau optsprezece ani, ca să nu mai vorbim de omul de știință adult. Dar la fiecare nivel există o dezvoltare crescîndă a experienței dacă ea este într-adevăr de natură educativă. În consecință, oricare ar fi nivelul experienței, nu avem de ales decît sau să operăm în acord cu modelul pe care-l asigură, sau să ignorăm locul inteligenței în dezvoltarea și controlul unei experiențe vii și mobile.

EXPERIENȚA — MIJLOCUL ȘI SCOPUL EDUCAȚIEI

ÎN CEEA CE AM SPUS AM CONSIDERAT DE LA SINE înțelegă temeinicia principiului că educația, pentru a-și realiza scopurile, atât pentru elev, cât și pentru societate, trebuie să se bazeze pe experiență — care totdeauna este experiența de viață reală a unui individ. Nu am pledat pentru acceptarea acestui principiu și nici nu am încercat să-l justific. Conservatorii, ca și radicalii, în educație sînt profund nemulțumiți de situația educațională actuală luată în ansamblu. Există cel puțin acest acord între personalitățile inteligente ale ambelor curente educaționale. Sistemul educațional trebuie să acționeze într-un fel sau altul, fie retroactiv la normele intelectuale și morale ale unei epoci științifice, fie în viitor, spre o utilizare mereu mai amplă a metodei științifice în dezvoltarea posibilităților experienței de a crește și a se extinde. M-am străduit numai să atrag atenția asupra cîtorva din condițiile care trebuie să fie îndeplinite în mod satisfăcător dacă educația se îndreaptă în cea de-a doua direcție.

Sînt atât de încrezător în potențialitățile educației cînd ea este considerată ca o dezvoltare inteligent condusă a posibilităților proprii experienței obișnuite, încît nu cred că e necesar să critic aici cealaltă direcție și nici să aduc argumente în favoarea celei de-a doua direcții — calea experienței. Unica bază pentru a anticipa eșecul în luarea acestei direcții rezidă, după părerea mea, în primejdia că experiența și metoda experimentală nu vor fi concepute adecvat. Nu există pe lume nici o disciplină atât de aspră ca disciplina experienței supuse testelor dezvoltării și conducerii inteligente. În consecință singura bază pe care o pot concepe chiar pentru o reacție temporară împotriva normelor, scopurilor și metodelor educației mai noi este eșecul educatorilor care le adoptă în modul cel mai vizibil pentru a le fi credincioși în practică. Așa cum am subliniat de mai multe ori, calea noii educații nu este mai ușoară decît vechea cale, ci este o cale mai istovitoare și mai dificilă. Va rămîne astfel pînă cînd își va atinge majoratul și acea realizare va cere mulți ani de muncă se-

rioasă de cooperare din partea adeptilor ei. Cea mai mare primejdie care îi însoțește viitorul este, cred, ideea că ea reprezintă o cale ușor de urmat, atât de ușor încît cursul ei poate fi organizat în grabă, dacă nu într-un mod improvizat, cel puțin aproape de la o zi la alta sau de la o săptămână la alta. Din această pricină, în loc să proslăvesc principiile ei, m-am limitat să prezint anumite condiții care trebuie să fie îndeplinite dacă năzuim să aibă drumul încununat de succesul care de drept îi aparține.

Am folosit frecvent pînă acum cuvintele „progresivist” și „noua” educație. Nu doresc să închei, totuși, fără să transmit convingerea mea fermă că concluzia fundamentală nu este: noua educație împotriva vechii educații și nici educația progresivistă împotriva educației tradiționale, ci o chestiune de ceea ce trebuie să fie pentru a fi demn de numele de *educație*. Nu sînt, sper și cred, partizanul oricăror scopuri și oricăror metode numai pentru că numele de progresiviste li se poate aplica. Problema de bază privește natura educației fără nici un fel de adjective de calificare anterior fixate. Dorim și avem nevoie de educație pur și simplu, și vom realiza un progres mai sigur și mai rapid cînd ne dedicăm noi înșine descoperirii a ceea ce este educația și ce condiții trebuie satisfăcute pentru ca educația să poată fi o realitate și nu un nume sau o lozincă. Numai pentru acest motiv am subliniat necesitatea unei filosofii întemeiate a experienței.

NOTE ȘI COMENTARII

1. Imaturitatea reprezintă pentru Dewey principala condiție a dezvoltării; în acest sens prefixul „i” al cuvîntului imaturitate nu desemnează pentru gînditorul american o lipsă, ci semnifică ceva pozitiv — *puterea de creștere*.
2. Termenul de *curriculum* (lat. curriculum = scurtă alergare, pl. curricula) este utilizat de regulă în știința educației pentru a desemna programul activității școlare în integralitatea și funcționalitatea sa. Din această perspectivă curriculum-ul se referă în egală măsură la probleme ca: obiectele cuprinse în planul de învățămînt, conținutul acestor obiecte, manualele școlare, îndrumările metodice, obiectivele și modurile comportamentale ce conduc la realizarea acestora, metodele și mijloacele de predare-învățare ce dezvoltă modurile comportamentale necesare, modalitățile de evaluare a rezultatelor etc. În gîndirea pedagogică contemporană există accepții diferite ale noțiunii de curriculum, acesta putînd desemna întregul program al activității școlare (Harold Rugg, John F. Kerr), problema selecției conținutului științei pentru organizarea obiectelor de învățămînt (B. O. Smith, W. O. Stanlet, J. H. Shores), conținutul învățămîntului, metodele de învățămînt și scopurile educaționale privite în interacțiune (Philip H. Taylor), un program de activități alcătuit astfel încît să formeze pe copil corespunzător obiectivelor și scopurilor educaționale (Paul Hirst), expunerea structurii unui curs pentru o anumită clasă sau vîrstă, planul general al conținutului învățămîntului în cadrul unei discipline sau într-un anumit tip de școală etc. Din acest punct de vedere curriculum-ul, în funcție de context, poate corespunde unor termeni diferențiați în limba română cum ar fi: plan de învățămînt, programă școlară etc.

Dinamica proceselor social-culturale și impactul dezvoltării științei au făcut necesară căutarea sistematică a modalităților celor mai eficiente pentru adaptarea activității școlii la cadrul științific și social. S-a încheiat astfel o strategie a studierii (*curriculum study*), a organizării (*curriculum design*), a alcătuirii (*curriculum building*, *curriculum construction*), a dezvoltării curriculum-ului (*curriculum development*), ce ia în considerație indicatori ca nivelul aspirațiilor, explozia informației, indicele de inteligență raportat la populația școlară și corelat cu egalitatea de șanse educaționale,

diviziunea socială a muncii și nivelul de pregătire profesională, metodele de comunicare etc.

3. Pertinenta analiză critică întreprinsă de Dewey vizează cele două orientări „clasice” în teoria educației: educația centrată pe copil (*child-centered education*) și educația centrată pe obiectul de învățămînt (*subject-centered education*). Aceste două orientări erau puternic reprezentate în pedagogia americană de la sfîrșitul secolului al XIX-lea. Astfel, fără a intra în amănunte, amintim, spre exemplificare, faptul că în timp ce pedagogi ca Joseph Neef, Edward A. Sheldon — și în general orientarea pestalozziană (vezi nota 17) —, Francis W. Parker (vezi nota 8) ș.a. susțineau necesitatea centrării educației pe copil, concluzia raportului comitetului de cincizeci de membri, desemnat în 1893 de *National Educational Association* pentru a evalua activitatea școlară, subliniază pregnant importanța obiectelor de învățămînt. Gramatica, literatura, aritmetica, geografia și istoria — se precizează în raport — alcătuiesc cele cinci domenii în jurul cărora se concentrează activitatea școlii elementare.
4. În abordarea problemelor educaționale se poate remarca cu ușurință predilecția lui Dewey pentru o analiză interpretativă de tip hegelian. Astfel, el identifică elementele fundamentale ale procesului educațional (copilul și curriculumul), elemente conflictuale în cazul unor teorii ce le exagerează unilateral semnificația (teza-antiteza), pentru ca în final să construiască o sinteză originală în care elementele inițiale se regăsesc la un nivel superior, într-o ade-vărată „secțiune de aur”.
5. Locul interesului în educație constituie una din problemele căreia Dewey îi acordă o atenție specială. Încă în 1896 el realizează o magistrală analiză a relației educaționale dintre interes și voință (*Interest in Relation to Training of the Will*, Second Supplement to the Herbart Year Book for 1895, Bloomington, Ill., National Herbart Society, 1896) — reluată în 1913 (*Interest and Effort in Education*, Boston, Houghton Mifflin Co., 1913) — iar în *opera magnum* a gîndirii sale — *Democrație și educație. O introducere în filosofia educației* (trad. rom. în col. Texte fundamentale, cu studiu introductiv, tabel cronologic, note și comentarii de Nicolae Sacaliș și Viorel Nicolescu, București, Editura didactică și pedagogică, 1972, LIX + 338 p.) — dedică interesului și disciplinei un întreg capitol (capitolul 10, pp. 108—120). În aceste lucrări Dewey încearcă o rezolvare constructivă a conflictului dintre herbartieni — ce accentuau rolul interesului în educație — și tradiționaliști — care supraestima valoarea efortului —, conflict ce domina știința educației la sfîrșitul secolului al XIX-lea și începu-

tul secolului XX. În lucrarea de față, în capitolul VI — Psihologia ocupațiilor — Dewey va analiza pe larg locul interesului în educație.

6. O notă caracteristică a demersului științific realizat de Dewey este aceea a îmbinării analizelor conceptuale cu exemple concrete semnificative. În această arhitectură a demonstrației putem recunoaște totodată o anume influență socratică, fapt explicabil la un mare admirator al lui Platon.
7. În franceză în original.
8. Emmons Blaine, sora lui Cyrus McCormick, a încurajat și sprijinit dezvoltarea instituțiilor școlare din Chicago prin acordarea unui important ajutor financiar. În 1890 ea donează colonelului Francis W. Parker (1837—1902), cel la care Dewey se referă ca la „părintele educației progresiviste“, suma de un milion de dolari pentru a înființa o școală privată de pregătire a cadrelor didactice. Este vorba de cunoscutul *Chicago Institute* sau *Blaine School* cum i s-a mai spus, care ulterior se va integra în *School of Education* de la Universitatea Chicago, al cărui conducător în 1902 va fi numit John Dewey. Totodată, Emmons Blaine va mai dona școlii lui Francis Parker — cu Flora J. Cooke în calitate de director — o nouă sumă de un milion de dolari.
9. Prima ediție a lucrării *Școala și societatea*, apărută în 1900, cuprindea numai trei capitole — Școala și progresul social, Școala și viața copilului. Risipa în educație — care inițial au constituit materialul unor conferințe ținute la *Școala experimentală a universității* (vezi nota 11). Ulterior, după cum precizează și Dewey în nota la cea de a doua ediție din 1915, lucrarea este îmbogățită cu cinci studii publicate anterior în *Elementary School Record*.
10. George Herbert Mead (1863—1931), unul dintre marii filosofi americani, principală figură a orientării pragmatiste promovate de „Școala de la Chicago“, prieten și colaborator apropiat al lui Dewey. A fost profesor de filosofie la Universitatea Chicago. Are contribuții remarcabile în domeniul psihologiei sociale, al teoriei acțiunii și al filosofiei naturii. Principalele sale lucrări sînt: *Philosophy of the Present* (1932), *Mind, Self and Society* (1934), *Movements of Thought in the Nineteenth Century* (1936), *Philosophy of the Act* (1938). Despre Mead, John Dewey scrie: „Pentru el, filosofia a fost într-o mică măsură înșușită din afară, ea a reprezentat o dezvoltare genuină din interiorul ființei sale, mai mult decît în cazul oricărui alt gînditor pe care l-am cunoscut“ (Cf. John Dewey, *George Herbert Mead*, în: „Journal of Philosophy“, 28, nr. 12, june 4, 1931, pp. 310—311).

11. Este vorba despre celebra *Școală experimentală de la Chicago* a cărei experiență este expusă de Dewey în lucrarea „Școala și societatea“.

În 1894 Dewey se transferă la Universitatea Chicago de la Universitatea Michigan. În 1896 el înființează o școală elementară cu caracter experimental (*University Elementary School*) pe care o denumește *Școală laborator* (Laboratory School), școală căreia literatura de specialitate îi mai atribuie denumiri ca *Școala experimentală de la Chicago* sau *Școala Dewey*.

Inițial școala a funcționat cu 60 de copii și 2 profesori, pentru ca în 1902 ea să numere 140 de copii, 23 de cadre didactice și 10 asistenți. John Dewey, deținea funcția de director; soția sa și Ella Flag Young erau principalii săi secundanți. La 3 mai 1904, în urma unor neînțelegeri cu președintele Universității Chicago, William Rainey Harper, John Dewey demisionează și se mută la Universitatea Columbia, New York.

Școala laborator reprezintă, după cum subliniază Paul K. Conkin, cel mai important experiment educațional din istoria Statelor Unite ale Americii, iar pedagogia lui Dewey, observă Gérard Deledalle, este în mod esențial un corp de idei experimentate în „Școala laborator“ (Vezi Paul K. Conkin, *Puritans and Pragmatists. Eight Eminent American Thinkers*, New York, Toronto, Dodd, Mead and Company, 1968, p. 351; Gérard Deledalle, *La pédagogie de John Dewey. Philosophie de la continuité*, Paris, Les Editions du Scarabée, 1965, p. 25).

Numeroase școli americane au fost influențate de *Școala Dewey*. Menționăm câteva din cele mai importante: *Școala laborator* de la Universitatea Missouri, înființată în 1904 de Junius L. Meriam; *Speyer School* de la Teachers College, Columbia University, în care se întâlnesc elemente herbartiene introduse de Frank M. Mc. Murry; *The School of Organic Education* deschisă la Fairhope, Alabama, 1907 de Marietta Johnson; *The Shady Hill Country Day School*, fondată în 1912 la Germantown, Pennsylvania; *The City and Country School* inițiată în 1914 de Caroline Pratt în New York; *Walden School* din New York și *Shady Hill School* din Cambridge, Massachusetts deschise în 1915 ș.a. (Vezi și Harry G. Good, James D. Teller, *A History of Western Education*, Third Edition, London, The Macmillan Company, Collier — Macmillan limited, 1969, p. 513 ș.u.). Unele din aceste școli au fost analizate de Dewey în lucrarea *Școlile de mâine* (*Schools of Tomorrow*, New York, E. P. Dutton and Company, 1915, 316 p.) scrisă în colaborare cu fiica sa, Evelyn Dewey.

Istoria școlii experimentale de la Chicago și implicațiile ei educaționale este mult prea complexă pentru a fi expusă în rîndurile de față; trebuie reținut însă faptul că în „Școala și societatea“ referirile lui Dewey la școală au în vedere experiența acestei instituții.

12. Soții ale unor bogătași ce au acordat sprijin financiar școlii *experimentale de la Chicago*.
13. Este vorba de Alice Chipman, fiica unui ebenist, căsătorită cu Dewey la 28 iulie 1896 la Michigan. Ca studentă, aceasta a fost membră la *Samovar Club* unde discuțiile aveau în centrul lor opera lui Turgheniev. La Chicago, în cadrul „Școlii laborator“ a funcționat ca profesor și a făcut parte din conducerea instituției.
14. În *Democrație și educație* Dewey reia ideea precizînd: „Determinînd viitorul tinerilor prin orientarea activității lor, societatea își determină propriul său viitor. Întrucît tinerii dintr-un anumit moment vor forma ceva mai tîrziu viitoarea societate, natura acestei societăți va depinde în mare măsură de orientarea care s-a dat încă de timpuriu activităților copiilor“. (Cf. J o h n D e w e y, *Democrație și educație. O introducere în filosofia educației*, studiu introductiv, tabel cronologic, note și comentarii de Nicolae Sacaliș și Viorel Nicolescu, col. Texte fundamentale, București, Editura didactică și pedagogică, 1972, p. 37).
15. Horace Mann (1796—1859) este socotit „părintele educației publice din S.U.A.“; totodată a fondat primul „seminar“ din S.U.A. destinat pregătirii institutorilor (Lexington, Mass., 1839). Vorbind cu entuziasm despre școala publică, Horace Mann accentua în 1840: „Această instituție este cea mai mare descoperire făcută vreodată de om; repetăm acest lucru, *Școala publică este cea mai mare descoperire făcută vreodată de om*“.
16. Subliniem faptul că problemele pregătirii practice stăteau în centrul uneia din principalele direcții reformatoare din pedagogia americană la sfîrșitul secolului al XIX-lea — este vorba de așa numita *Mișcare pentru pregătirea manuală (Manual Training Movement)* al cărei promotor a fost Calvin M. Woodward. Acesta susținea necesitatea unui „învățămînt manual“ cu scopul de a dezvolta „facultățile mecanice“, după cum învățămîntul clasic dezvolta facultățile mentale. Dar această soluție era una dualistă, care tindea să separe pregătirea practică de pregătirea intelectuală. Și după cum am văzut, Dewey a fost potrivnic dualismului, în orice formă s-ar prezenta el, și a căutat în întreaga sa operă să realizeze sinteza. După cum se va vedea din paginile următoare soluția propusă de Dewey și în acest caz este de mare anvergură sintetică.
17. *Lecțiile cu lucrurile (object-lessons)* — prezente și azi în școala franceză — reprezentau, ca urmare a unei puternice influențe pesta-

lozziene, o metodă educațională larg răspândită și în învățământul american. Astfel, Joseph Neef (1770—1854), veteran al primelor campanii ale lui Napoleon în Italia, participant la bătălia de la Arcole (noiembrie 1796), discipol și colaborator al lui Pestalozzi, venit în America în urma insistenței lui William Maclure, care îl întâlnise la Paris în cursul unei misiuni diplomatice, deschide la Valley Green, lângă Philadelphia o școală care utiliza cu precădere „lecțiile cu lucrurile” larg frecventată. În 1808 Neef publică și o carte: *A Sketch Plan and Method of Pestalozzi*. De asemenea Neef a predat după aceeași metodă și la alte școli dintre care amintim pe cea din colonia întemeiată de Robert Owen (New Harmony, Indiana). După 1820 „lecțiile cu lucrurile” sînt susținute de numeroși oameni de școală dintre care reținem pe cei mai importanți: Warren Colburn (*First Lessons in Arithmetic on the Plan of Pestalozzi*, 1821), George B. Emerson, Horace Mann. După războiul civil, principalul exponent al mișcării este Edward Austin Sheldon, fondatorul așa numitei *Mișcări Oswego (Oswego Movement)*, denumire ce provine de la *Oswego Normal School*, școală-deschisă de acesta în statul New York. La Oswego, Sheldon utilizează o întreagă colecție de „obiecte pentru predat” concepute de canadianul Egerton Ryerson.

În practica învățământului american al timpului lecțiile cu lucrurile deveniseră sterile și formalizate, conducînd în mod paradoxal la o ruptură de existența reală pe care încearcă să o substituie Afirmăția lui Dewey trebuie pusă în legătură directă cu această orientare a școlii americane (în 1874 „lecțiile cu lucrurile” erau utilizate printre altele în 134 de școli normale). Vezi și Harry G. Good, James D. Teller, *op. cit.*, pp. 264, 271—272, 497; R. Freeman Butts, Lawrence A. Cremin, *A History of Education in American Culture*, New York, Chicago, San Francisco, Toronto, London, Holt, Rinehart and Winston, 1964, p. 437; John D. Pulliam, *History of Education in America*, Columbus, Ohio, Charles E. Merrill Publishing Company, 1968, p. 74.

18. Ulterior, în *Democrație și educație*, Dewey va preciza: Pentru a forma o comunitate sau o societate, ei (oamenii n.n.) trebuie să aibă în comun scopuri, convingeri, aspirații; cunoștințe — o înțelegere comună — „*același spirit*”, cum spun sociologii (Cf. John Dewey, *op. cit.*, p. 6).
19. Poate fi descifrată în această afirmație finală o oarecare influență a teoriei educației ca repetare și retrospecție, susținută în S.U.A. de Granvil Stanley Hall (1846—1924), ale cărui cursuri de fiziologie și psihologie experimentală au fost audiate de Dewey odată cu frec-

ventarea seminarului de „pedagogie științifică” de la Universitatea John Hopkins. Este știut însă că teoria repetării biologice și culturale și aplicarea ei educațională este criticată de Dewey în numeroase lucrări, printre care și în *Democrație și educație* (vezi în special pp. 63—67), astfel încît este în întregime greșit a crede că Dewey a împărtășit o atare concepție. Dealtfel în acest sens stă dovadă chiar mărturia lui Stanley Hall din *Autobiografia* scrisă în 1923, unde precizează că Dewey respinge conceptul de recapitulare promovat de el.

20. Se poate remarca în această organizare și funcționalitate a curriculum-ului în „Școala experimentală de la Chicago” unele influențe herbartiene, lucru pe deplin explicabil dacă avem în vedere faptul că herbartianismul avea în acea perioadă în S.U.A. numeroși adepți printre care, alături de Charles de Garmo, Charles și Franck Mc. Murry, C. C. Van Liew ș.a., putem include — într-o anume măsură — chiar și pe John Dewey, deși nu de puține ori va analiza cu lucidă critică doctrina lui Herbart. (În 1892 se fondează în S.U.A. un „Club Herbart”, care ulterior se va transforma într-o „Societate Herbart”).

Totodată trebuie subliniat faptul că Dewey pune într-o relație intimă și funcțională aspecte educaționale care erau tratate de regulă în mod separat: studiul naturii, pregătirea practică, disciplinele sociale.

21. În numeroase din *Dialogurile* sale, Platon a subliniat faptul că spre deosebire de omul liber, sclavul nu are scopuri proprii, scopurile care-i controlează conduita primindu-le din partea altcuiva; sclavul nu dispune — după el — decît de mijloace.
22. Dewey sesizează alienarea omului în societatea capitalistă, unde, asemenea sclavului lui Platon, el se găsește implicat în procese de producție ale căror obiective nu îi sînt proprii, nu îi aparțin.
23. Termenul de *instinct* este utilizat de Dewey cu sensul de *impuls*, de *predispoziție*, *înclinație* sau *tendință naturală* a omului cu intenția de a delimita „resursele naturale, capitalul neinvestit, de exersarea căruia depinde dezvoltarea activă a copilului”. Dacă în „Școala și societatea” caracterul ereditar al „instinctelor” omului este mai pregnant subliniat, într-o lucrare ulterioară — este vorba de *Human Nature and Conduct. An Introduction to Social Psychology* (New York, Henry Holt and Company, 1922, VII + 311 p.) — Dewey va identifica „instinctul” cu impulsul care capătă semnificație în funcție de situațiile în care se manifestă, accentuînd prin aceasta faptul că „instinctele” ființei umane nu sînt un dat definitiv organizat, ci pot fi dezvoltate și educate (Vezi și V. T. H a y e r,

Formative Ideas in American Education. From the Colonial Period to the Present, New York, Toronto, Dodd, Mead and Company Inc., 1965, pp. 258—263).

24. Vezi nota 11.

25. În franceză în original.

26. Matthew Arnold (1822—1888), poet, critic literar și pedagog englez. A funcționat, printre altele, în calitate de inspector școlar (1851—1885) și de profesor de poetică la Universitatea din Oxford. În calitate de inspector școlar a studiat diferite sisteme de educație și învățământ, făcând călătorii de studii în Franța, Olanda, Italia, Germania, Elveția și S.U.A. Rod al acestora sînt și lucrări ca *The Popular Education of France* (1861), *Schools and Universities on the Continent* (1868), *Higher Schools and Universities in Germany* (1874) ș.a.; referința lui John Dewey are probabil în vedere una din primele două lucrări menționate de noi.

27. Superintendentul este în S.U.A. conducătorul învățămîntului dintr-o unitate administrativă școlară, cum ar fi de exemplu un oraș, un district, un stat etc. Primul superintendent din S.U.A. a fost Gideon Hawley, numit în acest post în 1812 la New York. El a funcționat în această calitate între anii 1813—1821.

28. Pentru paragrafele ce urmează vezi nota 23.

29. Indienii Navajo reprezintă principalul grup indigen din S.U.A. (Oklahoma).

30. Întregul paragraf constituie un argument pentru ceea ce Ed. Claparède a caracterizat drept *trăsătura genetică și socială* a pedagogiei lui John Dewey. După cum subliniază Claparède „nodul gordian” al pedagogiei îi reprezintă modul în care educația trebuie să răspundă dorințelor și intereselor copilului. La această problemă pedagogia tradițională oferă două răspunsuri contradictorii: teoria constrîngerii și teoria libertății (după cum ar spune Dewey, pedagogia tradițională este una de tipul *Sau-Sau*). Depășind vechile orientări, Dewey relevă cu originalitate faptul că educația trebuie să se întemeieze pe trebuințele și interesele copilului, apreciindu-le ca „semne ale unui proces interior care își caută un drum în afară”. Din această perspectivă („ajutînd natura”) educația contribuie la dezvoltarea copilului.

După cum este ușor de observat din text, dimensiunea socială a educației nu este neglijată de Dewey, naturalul și socialul se corelează și se interpătrund. În *Crezul meu pedagogic* Dewey precizează: „Educația, deci, trebuie să înceapă prin observarea psihologică a capacităților, a intereselor și a deprinderilor copilului. Ea trebuie să fie controlată în fiecare moment printr-o raportare la propriile sale condiții. Aceste capacități, interese și deprinderi,

trebuie să fie permanent interpretate. Pentru a ști ce anume reprezintă, urmează ca ele să fie traduse în termeni de echivalenți sociali, în termenii care să poată arăta ce sînt capabile să realizeze din punct de vedere social". (Cf. John Dewey, *Crezul meu pedagogic*, în Ion Gh. Stanciu, Viorel Nicolescu, Nicolae Sacaliș, *Antologia pedagogiei americane contemporane*, col. Pedagogia secolului XX, București, Editura didactică și pedagogică, 1971, p. 89. Vezi și Ed. Claparède, *La pédagogie de John Dewey*, în John Dewey, *L'école et l'enfant*, traduit par L. S. Pidoux, avec une introduction par Ed. Claparède, 8^e édition, Actualités pédagogiques et psychologiques, Neuchatel, Delachaux et Niestlé, 1967, pp. 5—37.)

31. Vezi nota 27.

32. Dewey se referă la așa numitele școli profesionale (*professional schools*) — instituții de învățămînt superior denumite ca atare pentru a se sublinia principalul lor obiectiv, acela de a pregăti pentru practicarea unei profesii.

33. Iată dealtfel data de naștere a „venerabilelor nouă” universități (în paranteză dăm denumirea lor inițială, de atunci cînd erau colegii): 1636 — *Harvard*; 1693 — *William and Mary*, la Williamsburg, Virginia; 1701 — *Yale*; 1746 — *Princeton* (*The College of New Jersey*); 1754 — *Columbia* (*King's College*); 1755 — *Pennsylvania* (*The College of Philadelphia*; se dezvoltă din *Academia* înființată de Benjamin Franklin, vezi nota 38); 1764 — *Brown*; 1766 — *Rutgers* (*Queen's College*); 1769 — *Dartmouth*.

34. După cum se știe prima grădiniță de copii a fost înființată în 1837 de Friedrich Froebel (1782—1852) la Bankenburg — *Anstalt zur Pflege des Beschäftigungstriebes für Kinheit und Jugend*, cum a denumit-o el. La 28 iunie 1840 Froebel își reintitulează instituția: *Universal German Kindergarten*.

În S.U.A., în 1855, Carl Schurz înființează o grădiniță de copii la Waterwown, Wisconsin pentru copiii săi și ai vecinilor; în 1860 Elisabeth Peabody deschide o grădiniță la Boston, care funcționa conform principiilor lui Schurz. Ulterior Elisabeth Peabody pleacă în Germania, unde Emma Marwedel o va iniția, la Hamburg, în 1867, în doctrina lui Froebel. Grădinița de copii se dezvoltă în S.U.A. ca o instituție privată pînă în 1873, cînd la inițiativa lui William T. Harris (1835—1909) ea este încorporată sistemului de învățămînt public din St. Louis, unde Harris funcționa ca superintendent. Un rol important în această direcție l-a avut Susan Blow (1843—1916) care, împreună cu fiul ei, înființează în 1873 o școală pentru pregătirea educatoarelor. În 1918 grădinița de copii este acceptată ca parte a sistemului școlar american. (Vezi și R. Freeman

Butts, Lawrence A. Cremin, *op. cit.*, p. 416; Harry G. Good, James D. Teller, *op. cit.*, p. 502).

35. În sistemul de învățământ din S.U.A. grădinița de copii (*kinder-garten*) cuprinde, de regulă, copii de 4—6 ani, în timp ce casa de copii (*nursery*) îi include pe cei de 3—4 ani.
36. Dragostea mistică față de natură a lui Froebel, la întreținerea căreia au contribuit numeroase elemente biografice, l-a apropiat pe acesta de filosofia lui Friedrich Wilhelm Joseph von Schelling (1775—1854). După cum se știe, Schelling promovează o filosofie a naturii idealist transcendentă de nuanță romantică, care susține că spiritul și natura formează un organism în cadrul căruia natura constituie spiritul dinamic vizibil, iar spiritul o invizibilă natură. În cadrul „filosofiei identității”, Schelling apreciază că subiectul și obiectul pot coincide în Absolut, fapt realizabil prin intuiția intelectuală. Istoria nu este pentru el altceva decât revelația progresivă a Absolutului. Prin atare idei, Schelling intuiește unitatea organică a formelor culturii — din Absolut, crede el, derivă filosofia, religia etc. Multe din ideile sale pot fi regăsite în simbolismul lui Froebel. Cel de al cincilea capitol din *Școala și societatea* — Principiile educaționale ale lui Froebel — edifică în acest sens (vezi și nota 59).
37. În engleză *grammar school*.
38. Oferim spre exemplificare câteva date referitoare la curriculum-ul unei școli clasice din S.U.A. de la începutul secolului al XVIII-lea. — *Boston Latin School* — ale cărei cursuri aveau o durată de șapte ani. În primii trei ani de școală elevii începeau studiul limbii latine prin lucrări ca: *Distihurile* lui Cato, *Colocviile* lui Corderius (umanist din secolul al XVI-lea), *Fabulele* lui Esop. Învățământul din anul al patrulea se concentra asupra lui Erasmus, Esop și Ovidiu incluzând totodată studiul gramaticii limbii latine (probabil după un manual de Ezeckiel Cheever — faimos magistrul din perioada colonială — sau după unul de William Lily, om de școală britanic din secolul al XVI-lea). Anul cinci continua cu studiul lucrărilor lui Erasmus și Ovidiu, la care se adăugau cele ale lui Cicero; de asemenea se realizau acum compoziții și se făceau versuri în limba latină. În anul șase se studia *De Officiis* de Cicero, *Eneida* de Virgiliu, *Metamorfozele* de Ovidiu; se învăța istoria Romei după Thomas Godwyn și se începea greaca și retorica. Ultimul an de studii includea analiza unui șir întreg de autori: Cicero, Virgiliu, Horațiu, Juvenal, Homer, Isocrate, Hesiod; se studia Noul Testament; unii învățau ebraica; o mare atenție se acorda traducerilor din greacă în latină. Școala începea între orele 6—8; la ora 11 se dădea

o pauză de două ore pentru masă, după care studiul continua pînă la 4 sau 5 după amiază.

Dezvoltarea școlilor clasice în S.U.A. trebuie corelată cu tendința instituțiilor de învățămînt superior de a impune studenților cunoașterea limbii latine. Astfel, spre exemplu, în 1642 la Harvard se cerea studenților din anul întii cunoașterea limbii latine, astfel încît să o poată vorbi și citi și să fie capabili a înțelege și comenta un text de Cicero, precum și să poată declina și conjuga în limba greacă (peste o sută de ani cerința nu se va schimba decît prin adăugarea unor noi clauze: capacitatea de a citi din Virgiliu și din texte în limba greacă precum Noul Testament sau din Isocrate). Vezi R. Freeman Butts, Lawrence A. Cremin, *op.cit.*, pp. 122—124.

39. Dat fiind faptul că școala clasică (*grammar school* sau *latin grammar school* cum i s-a mai spus pentru a sublinia accentul ce îl punea pe studiul limbii latine) promova un învățămînt liberal în spiritul tradiției umaniste în prima jumătate a secolului al XVIII-lea din necesități socio-economice se dezvoltă în S.U.A. un nou tip de școală; *English grammar school* sau *English school*, în care învățămîntul se realiza în limba engleză și se acorda atenție pregătirii practice. Dintre obiectele curriculum-ului unei atare școli menționăm: aritmetica comercială, contabilitatea, caligrafia, stenografia (mai rar), matematica, cu diferitele ei ramuri — aritmetica, algebra, geometria, trigonometria, astronomia, matematica aplicată —, limbile moderne, geografia, istoria, artele muzicale (cîntul, violina, flautul, dansul, scrima), artele manuale (desenul, pictura, broderia, lucrul de mîină).

Artele liberale — latina, greaca, ebraica, etica, retorica, logica, metafizica, filosofia — atunci cînd se predau aveau o pondere mult redusă; în schimb engleza (gramatica limbii engleze) ocupă un loc important (nu trebuie uitat faptul că pînă cînd engleza nu a devenit limbă unică în S.U.A. națiunea americană era multilingvă). Prima gramatică engleză utilizată în S.U.A. este cea elaborată de Thomas Dilworth: *A New Guide to the English Tongue*, London, 1740 (retipărită în 1747 la Philadelphia de către Benjamin Franklin).

Începînd cu a doua jumătate a secolului al XVIII-lea se dezvoltă *academiile*, instituții ce combină primele două tipuri de școli: *latin grammar schools* și *english grammar schools*. (Deși perioada de înflorire a academiilor se întinde între anii 1770—1870, primele academii datează încă de la începutul secolului al XVIII-lea, dacă nu chiar de mai înainte. Astfel, de exemplu, *South Caroline Academy*, a fost înființată în anul 1712). O caracteristică organizațională a

primelor academii este faptul că aveau două secțiuni distincte: de învățămînt în limba latină și de învățămînt în limba engleză. Un program al acestui tip de instituție este realizat de Benjamin Franklin! (1706—1790) în lucrarea *Proposals Relating to the Education of Youth in Pennsylvania* (1794), a cărui consecință este înființarea în noiembrie 1750 a unei academii. (În *Idea of the English School* publicată de Franklin în 1751 se întîlnesc aceleași idei prietoare la academie). Curriculum-ul academiilor era apropiat de cel promovat în *english schools*, adică cu un pronunțat caracter utilitar (Vezi și John S. Brubacher, *A History of the Problems of Education* Mc Graw-Hill Series in Education, Consulting Editor: Harold Benjamin, New York and London, Mc Graw-Hill Book Company, Inc., 1947, pp. 429—433; R. Freeman Butts, Lawrence A. Cremin, *op. cit.*, pp. 124—127, 260; Harry H. Good, James D. Teller, *op. cit.*, pp. 447—448; William M. French, *America's Educational Tradition An Interpretive History*, Boston, D. C. Heath and Company, 1967, pp. 88—97).

40. Prima școală secundară (*high school*) publică din S.U.A. a fost înființată la Boston din inițiativa „Comitetului școlar“ în 1821 sub titulatura *English Classical School* sau *English High School*. (Vezi și John S. Brubacher, *op. cit.*, pp. 433—438).
41. În S.U.A. încă din 1789 scriitoarea Elisha Ticknor a propus înființarea unor școli normale, iar oameni de școală ca Horace Mann (1796—1859), Henry Barnard (1811—1900), Colvin Stowe (1802—1886) și Charles Brooks (1795—1872), care au făcut călătorii de studii în Europa, au publicat rînduri entuziaste despre pregătirea cadrelor didactice în vechiul continent. Primele școli de acest fel sint cu caracter privat, ca de exemplu cea fondată de Samuel Read Hall (1795—1877) în 1823 la Concord, Vermont sau cea înființată de James G. Carter (1795—1849) la Lancaster, Massachusetts în 1827. Prima școală normală publică este deschisă în iulie 1839 la Lexington, Massachusetts, următoarea, două luni mai tîrziu, iar cea de a treia în 1840 la Bridgewater. În 1900 încă nu se realizase în S.U.A. organizarea sistematică a unui învățămînt normal în toate statele, deși existau școli publice normale în fiecare dintre acestea.

Baremul de studii nu era peste tot același. Astfel, în 1890 aproximativ 65% din populația școlilor normale era constituită din absolvenți ai școlii elementare, în timp ce doar 20% terminaseră școala secundară. Un standard intelectual mai ridicat deținea printre altele școala din statul Massachusetts, care putea fi frecventată de către absolvenții școlii secundare. Cursurile de pregătire a învățătorilor

erau eşalonate pe o durată de doi ani cuprinzînd: a) istoria educaţiei, psihologia, principiile educaţiei, metodele generale ale instrucţiei, organizarea şcolară şi legislaţia statului Massachusetts; b) metodele predării englezei, matematicii, ştiinţei, muzicii vocale, culturii fizice şi lucrului manual; c) observaţii efectuate într-o şcoală model şi în alte şcoli publice.

Ulterior, şcolile normale se transformă în *colegii* de pregătire a cadrelor didactice (*teachers college*), unde pregătirea se realiza într-un timp mai îndelungat şi la un nivel superior. Astfel, şcoala normală din Albany, New York, este reorganizată în colegiu în 1890, iar în 1897 ia fiinţă primul colegiu de pregătire a cadrelor didactice în sensul modern al termenului la Ypsilanti, Michigan (*Michigan State Normal Callege*). În 1913 funcţionau nouă asemenea colegii; în 1920 — patruzeci şi şase (Vezi John S. Brubacher, *op. cit.*, pp. 505—517; R. Freeman Butts, Lawrence A. Cremin, *op. cit.*, pp. 286—287, 449—451; Harry G. Good, James D. Teller, *op. cit.*, pp. 479—480.)

42. În engleză *intermediate school*.

43. Această idee revine ca un leit-motiv în întreaga operă a lui Dewey, fapt pe deplin justificat la un mare pedagog social. *Crezul meu pedagogic, Democraţie şi educaţie, Experienţă şi educaţie*, ca să ne referim numai la lucrările pe care cititorul le poate consulta în traducere românească, oferă numeroase exemple ale accentului ce îl pune Dewey pe dimensiunea socială a educaţiei. (Vezi şi studiul nostru introductiv *John Dewey — un filosof al experienţei*, în special 3b. *Antiteza: educaţia din punct de vedere social*.)

44. Vezi nota 27.

45. Homer în *Odiseea* o prezintă pe Penelopa, fiica lui Icarios şi soţia lui Ulise, ca întruchipare a fidelităţii şi a cinstei. Dewey are în vedere faptul că aceasta, credincioasă soţie, pentru a preîntîmpina o căsătorie la insistenţa cetei peţitorilor ce presupuneau trecerea în nefiinţă a lui Ulise, pretextează îndatorirea sfîntă a urzirii giului destinat socrului ei, Laertes. Dar timp de trei ani, Penelopa zădărniceşte proiectul căsătoriei destrămînd noaptea pînza. Pornind de aici legenda acreditase o etimologie populară a numelui Penelope: „cea care destramă firul“. Iată cum se adresează Telemah mamei sale în cîntul I al operei: Deci du-te tu-ntîi şi-ţi îngrijeşte / De casa ta, de furcă şi război (cf. Homer, *Odiseea*, traducere de George Coşbuc, ediţie îngrijită de I. Sfetea şi Şt. Cazimir, prefaţă de Şt. Cazimir, vol. I, Bucureşti, Editura pentru literatură, 1966, p. 17.) La această ocupaţie a Penelopei, de a toarce şi a ţese, — de altfel principala îndeletnicire a femeii în acel timp — se referă Dewey.

46. Dewey se referă la cel mai poetic personaj din opera lui Goethe — *Margareta*, care înainte de a se împlini în *Faust* (1806—1832), își găsește prima personificare în versiunea *Urfaust* (1773—1775). La roata de tors, Margareta, care gătește și mătură, croșetează și coase, aleargă de dimineață pînă-n noapte, își cîntă dragostea față de Faust: Liniștea mea, / Odihna toată — / Nu le mai aflu / Ah, niciodată. / — / Cînd el lipsește, / Lumea-i mormînt. / Mă pierd de jale / Și nu mai sînt. / — / Sărmanul meu gînd / S-a rătăcit. / Sărmanul meu suflet / S-a risipit. / — / Liniștea mea, / Odihna toată — / Nu le mai aflu / Ah, niciodată. / — / După el mă uit / Pe geam afară. / După el doar ies / Iară și iară. / — / Aleasa-i făptură / Și-naltu-i mers. / Ochii puternici, / Surîsul neșters, / — / Vorba-i ce curge / Ca rîul vrăjit — / Și, ah, sărutarea / M-au otrăvit / — / Liniștea mea, / Odihna toată — / Nu le mai aflu / O, niciodată / — / Numai spre dînsul / Pieptul meu crește, / Inima bate, / Jarul sporește. / — / Să-l sting în sărutări / Ah, de-aș putea. / În văpaia sa / Să pier aș vrea (Cf. J o h a n n W o l f g a n g G o e t h e, *Faust*, tragedie, în românește de L u c i a n B l a g a, prefață de T u d o r V i a n u, Clasicii literaturii universale, București, Editura pentru literatură și artă, 1955, pp. 179—180). Dintre operele muzicale ale căror subiect este mitul faustic amintim pe cele datorate lui R. Schumann — *Faust* (1844—1853); H. Berlioz — *Damnation de Faust* (1847); Fr. List — *Faust-Symphonie* (1854—1857); Ch. Gounod — *Faust* (1859).

47. Senta este personajul central al operei lui Richard Wagner, *Vasul fantomă* sau *Olandezul zburător* (prima reprezentație la 2 ianuarie 1843 la opera din Dresda). Personaj romantic al predestinării, care prins între două lumi — cea a amorului uman și cea a amorului metafizic, întruchipate de vînătorul Erik și de navigatorul olandez, Senta alege sacrificiul, singura modalitate de comuniune cu eroul îndrăgit. Dewey nu se referă la celebra baladă, cîntată de Senta în cel de al doilea act al operei (*Traft ihr das Schiff*), ce simbolizează și prevestește destinul eroinei, ci la corul fetelor ce stau în jurul vetrei și torc: Zum, zum, zum, roțiță dragă, / Toarce lîna din fuior! / Toarce, toarce ziua-ntreagă / Și te-ntoarce sprintenior! / Pe mări iubitu-i călător / Și mult i-e dor / De mîndra lui; / Zor, dragă roată, zor, dă-i zor! / Ah, vînt de-amiazi, / Adumi-l azi! / Zor, zor! / Fete toarceți! / Zum! zum! / Roți, vă-ntoarceți! / Tralalalalalalal (Cf. R i c h a r d W a g n e r, *Olandezul zburător*, în românește de Ș t. O. I o s i f, ediție îngrijită și postfață de Domnica Filimon-Stoicescu, Biblioteca pentru toți, București, Editura pentru literatură, 1968, pp. 99—100.)

48. Dewey se referă la *școala experimentală de la Chicago* (vezi nota 11).
49. Prelegeri despre „arta predării” și de pedagogie încep să apară în curriculum-ul unor instituții de învățământ superior din S.U.A., cum ar fi *Washington College*, Pennsylvania (1831); *Brown* (1850), *University of Michigan* (1860). Prima catedră de pedagogie a fost înființată la Universitatea Iowa în 1873, iar la Universitatea Michigan în 1879 se pun bazele unei catedre de „Știința și arta predării” (cf. R. Freeman Butts, Lawrence A. Cremin, *op. cit.*, pp. 287, 451.)
50. Vezi nota 19.
51. William James (1842—1910), unul dintre fondatorii orientării pragmatiste, a fost profesor la Harvard University. Opera sa — și în special *The Principles of Psychology*, New York, Holt, 1890, 2 vol., pp. XII + 689, VI + 704 — a exercitat asupra lui Dewey o influență considerabilă. (Vezi și studiul nostru introductiv, în special 1. *Naturalismul pragmatic al lui John Dewey.*)
52. Vezi nota 17.
53. Este vorba de Wilbur Samuel Jackman (12 ian. 1855 — 28 ian. 1907) unul dintre primii profesori ai cursului de științe naturale la *Central High School* din Pittsburg (1884). Succesul de care s-au bucurat cursurile sale a atras atenția lui Francis Wayland Parker, care l-a invitat pe Jackman ca profesor la celebra școală ce o conducea — *Cook County Normal School* din Chicago. În 1900, când ia ființă *Chicago Institute*, Jackman este numit decan; din 1904 a fost editor al publicației *Elementary School Teacher*. Dintre lucrările sale reținem: *Nature Study for the Common School* (1891); *Number Work in Nature Study* (1893); *Nature Study for Grammar Schools* (1898).
54. *Joaca (play)* este o activitate ce oferă satisfacție în sine, nu urmează reguli, și nu are un scop ulterior, în timp ce *jocul (game)* este o formă cristalizată, un model de joacă, care se desfășoară conform unor reguli bine stabilite.
55. Cei trei „R” (*Three R's*) reprezintă: (R)eadinɡ = cititul, w(R)iting = scrisul, a(R)ithmetic = socotitul.
56. Friedrich Wilhelm August Froebel (21 aprilie 1782, Oberweissbach — 21 iunie 1852, Marienthal bei Liebenstein), inițiator al grădiniței de copii (vezi și notele 34, 36, 59) și discipol al lui Pestalozzi. Opere principale: *Menschen-erziehung* (1826); *Grundsätze der Menschen-erziehung* (1830); *Mutter — Spiel und Koselieder* (1844) ș.a.
57. Vezi nota 11.
58. Vezi nota 54.
59. *Darurile lui Froebel* reprezintă materialele instructiv-educative concepute de Froebel ca fiind esențiale pentru activitatea din grădi-

nița de copii. Sistemul „darurilor“ froebeliene constă din șase seturi de materiale, ordonate după criteriul complexității și destinate activității copiilor de diferite vârste: 1) șase mingi mici din lână de diferite culori — pentru sugari; 2) o bilă, un cilindru și un cub din lemn — pentru copiii de 1—3 ani; 3) un cub din lemn alcătuit din opt cuburi egale — pentru copiii de 1—3 ani; 4) un cub din lemn compus din opt plăci pătrate — pentru copiii de 3—4 ani; 5) un cub din lemn compus din douăzeci și șapte de cuburi din care trei împărțite pe o diagonală și trei pe o altă diagonală — pentru copiii de 4—5 ani; 6) un cub din lemn împărțit în trei plăci: trei plăci împărțite în două, transversal și alte trei împărțite tot în două, dar longitudinal — pentru copiii de 5 ani. Influențat de filosofia lui Schelling (vezi nota 36), Froebel atribuie „darurilor“ o semnificație simbolică. Astfel, de exemplu, mingea reprezintă simbolul infinitului și al unității, mingile colorate simbolizează curcubeul, ca legătură dintre pământ și infinitul cerului etc. În utilizarea darurilor — atât în grădiniță cât și în familie — jocul copiilor era însoțit de cîntece compuse de Froebel anume în acest scop.

Pentru a evidenția importanța ce o acorda Froebel „darurilor“, statuia ridicată în localitatea Walde bei Bad Liebenstein pentru cinstirea memoriei sale este concepută sub forma unui cub pe care este postat un cilindru deasupra căruia se găsește o sferă.

60. Este vorba de versiunea engleză a lucrării lui Froebel *Mutter — Spiel und Koselieder* (1844) tradusă de Misses Lord și publicată pentru prima oară în perioada anilor 1870—1880, sub titlul *Goldammer's Manual*.

Mother Play reprezintă totodată corespondentul englez al termenului introdus de Froebel pentru a desemna ritmurile, jocurile și cîntecele cu care mama trebuie să facă să fie ocupat copilul în timp ce ea este angajată în alte activități.

61. Vezi nota 54.

62. În textul original *he can only "make believe"*.

63. Vezi nota 11.

64. *Blasé* în original.

65. Nu trebuie uitat faptul că pentru Dewey continuitatea reprezintă principiul fundamental al oricărei experiențe educative. Lucrarea *Experiență și educație*, inclusă și în acest volum, este edificatoare în acest sens (vezi în special capitolele 2 — *Necesitatea unei teorii a experienței* — și 3 — *Criterii ale experienței*).

66. Vezi nota 23.

67. Vezi nota 11.

68. Pentru Dewey baza fundamentală a educației se găsește în aptitudinea copilului de a lucra conform liniilor constructive generale care au dat naștere civilizației. În consecință, pentru a-l face pe copil conștient de zestrea sa socială, de zestrea sa de ființă umană, este necesar să fie pus în situația de a executa acele tipuri de activitate care fac din civilizație ceea ce este ea realmente. În *Crezul său pedagogic* Dewey se exprimă clar în această privință: „Cred, prin urmare, că drept centru de corelație al materiilor din programă trebuie socotite *activitățile expresive, constructive* ale copilului. Cred că prin aceasta dobîndim etalonul pentru a stabili locul ce trebuie să-l acordăm în școală artelor culinare, croitoriei, lucrărilor manuale etc.” (Vezi J o h n D e w e y, *Crezul meu pedagogic*, op. cit., p. 92).
69. În acest sens, Dewey subliniază în *Crezul meu pedagogic*: „Cred... că lucrurile practice reprezintă, ca tipuri, forme fundamentale ale vieții sociale, și este posibil și de dorit ca *inițierea copilului în chestiunile cele mai formale ale programei să fie făcută prin intermediul acestor activități*” (s.n. — Cf. J o h n D e w e y, *Crezul meu pedagogic*, op. cit., pp. 92—93.)
70. Vezi și nota 5.
71. Vezi nota 23.
72. În scopul unei sublinieri suplimentare a locului pe care îl acordă Dewey principiului interesului în activitatea școlară, reproducem din *Crezul său pedagogic*: „Cred că interesele sînt semnele unei forțe mereu crescînde. Cred că ele reprezintă capacitățile care se vor dezvolta. Așa fiind, observarea constantă și atentă a intereselor copilului are o importanță capitală pentru educator. Cred că aceste interese trebuie să fie privite ca mijloace pentru a descoperi stadiul de dezvoltare la care a ajuns copilul. Cred că ele prevestesc momentul cînd un asemenea stadiu de dezvoltare e pe punctul de a se întrevădea. Cred că observarea continuă și atentă a intereselor copilăriei este singurul mijloc prin care adultul poate pătrunde în viața copilului și poate desluși pentru ce activitate acesta este pregătit și cărei discipline școlare i se poate dedica cu mai multă promptitudine și folos. Cred că aceste interese nu trebuie să fie nici flatate, nici reprimate. A reprima interesul înseamnă a substitui pe adult copilului, adică a-i slăbi copilului curiozitatea și vioiciunea intelectuală; înseamnă a-i suprima inițiativa și a-i toci interesul. A flata interesul înseamnă a pune ceea ce este trecător în locul a ceea ce este permanent. Interesul este întotdeauna indicele unei capacități, lucrul important fiind tocmai descoperirea acestei capacități. A flata interesul înseamnă a te priva de o pătrundere mai adîncă a naturii copilului, iar rezultatul sigur care

se obține în acest caz, este substituirea capriciului și fantezie unui interes autentic.“ (cf. J o h n D e w e y, *Crezul meu pedagogic*, op. cit., p. 95.) Vezi și nota 5.

73. Pentru Dewey mediul reprezintă o parte a experienței vitale a ființei. Aceasta nu poate ființa decît prin mediu; procesele ei vitale sînt rezultante ale unei relații de integrare dintre organism și mediu. (Vezi și studiul introductiv, în special: 3. *Conceptul de experiență*.)
74. Considerat în mod anticipat, ca finalitate, scopul, apreciază Dewey, conferă activității o anume direcție.
75. În același sens, în *Crezul meu pedagogic*, Dewey precizează: „Cred ... că istoria are o valoare educativă atîta timp cît ea prezintă aspectele vieții și ale dezvoltării sociale. Ea trebuie să fie verificată prin raportare la viața socială. Considerînd istoria numai ca înșirare de evenimente, ea este proiectată într-un trecut îndepărtat și devine un lucru mort și inert. Considerată ca analiză a vieții și progresului social al omului, ea capătă înțeles deplin. Cred, cu toate acestea, că ea nu poate fi considerată astfel decît numai dacă copilul a fost introdus direct în viața socială.“ (Cf. J o h n D e w e y, *Crezul meu pedagogic*, op. cit., p. 52.)
76. Cadrul natural nu este pentru Dewey corelat cu activitatea socială în mod similar cu legăturile dintre decorul unui spectacol de teatru cu o reprezentație dramatică, el intră în însuși mecanismul evenimentelor care formează istoria. În acest sens faptul că geografia pune accent pe latura fizică și istoria pe cea socială reprezintă în ultimă instanță numai sublinieri diferite ale aceleiași teme generale — viața în comun a oamenilor. În legătură cu această problemă în capitolul 16 — *Rolul geografiei și al istoriei* — din *Democrație și educație*, Dewey scrie: „Natura este mediul evenimentelor sociale. Ea furnizează stimulii inițiali; ea oferă obstacolele și resursele. Civilizația este stăpinirea progresivă a diverselor ei energii. Atunci cînd se ignorează această interdependență dintre studiul istoriei, reprezentînd factorul uman și studiul geografiei, reprezentînd factorul natural, istoria se reduce la o enumerare de date, adăugîndu-i-se un inventar de evenimente etichetate ca „importante“, sau devine o fantezie literară — căci în istoria pur literară, mediul natural nu este decît decorul scenic.“ (Cf. J o h n D e w e y, *Democrație și educație. O introducere în filosofia educației*, op. cit., p. 183.)
77. Este vorba despre celebrul poem *The Song of Hiawatha* (1855) de Henry Wadsworth Longfellow (1807—1882), în care sînt reunite legende indiene (din America de Nord) puse în circulație anterior prin antologii ca cele datorate lui Schoolcroft, Heckewelder și

Catlin. Iată dealtfel precizarea autorului: „Această *Eddă* indiană dacă pot s-o numesc astfel, se bazează pe legende răspândite printre indienii Americii de Nord, despre un om de origine misterioasă, care a fost trimis în mijlocul lor *pentru a curăța riurile, pădurile și locurile de pescuit și a-i învăța îndeletnicirile pașnice* (s.n.V.N.). El este cunoscut în diferite triburi sub nume diferite: Michabou, Chiabo, Manabozo, Tarenia-Wagon și Hiawatha. Dl. Shoolcroft ne vorbește despre el în ale sale *Algie Research*, vol I, p. 134 și în a sa *History, Condition and Prospects of the Indian Tribes of the United States*, partea II, p. 314, unde se poate afla forma irocheză a acestei legende, auzită de el de la un șef al tribului Onondaga. Această legendă veche am împletit-o cu alte legende indiene, interesante, luate mai ales din variatele și prețioasele scrieri ale d-lui Schoolcraft, căruiua lumea literară îi este îndatorată pentru neobosita sa strădanie de a smulge uitării atâtea și atâtea legende indiene. Acțiunea poemului se petrece în țara Ojibway-lor pe malul sudic al Lacului Superior, în regiunea așezată între Stincile colorate (Pictured Rocks) și Marile Nisipuri (Grand Sable). (Cf. Henry Wadsworth Longfellow, *Cântarea lui Haiavata*, traducere și note de Mihail Maievschi, prefață de Dan Grigorescu, Col. Biblioteca pentru toți, nr. 395, București, Editura pentru literatură, 1967, p. 253.)

Ralph Waldo Emerson mărturisea că acest poem i s-a părut „foarte unitar, dulce și copt ca fiertura de mălai; plin de învățături și foarte nimerit pentru o lectură interesantă și dezvăluind un fel de simț bărbătesc al datoriei poetului“ (Apud Dan Grigorescu, *Literatura americană*, Dicționar cronologic, București, Editura științifică și enciclopedică, 1977, p. 165). Este ușor de remarcat faptul că am utilizat ortografia *Haiavata* pentru a fi în concordanță cu traducerea în limba română a poemului.)

78. În *Democrație și educație*, Dewey va face o precizare de mare plas-ticitate: „Istoria este un instrument pentru analizarea urzelii și bătăturii structurii sociale actuale, pentru a face cunoscute forțele care au țesut modelul“. (Cf. John Dewey, *Democrație și educație. O introducere în filosofia educației*, op. cit., p. 188.)
79. Extragem din programa școlii elementare de opt ani în sistemul de organizare al lui John Dewey datele referitoare la obiectul istoriei: *clasa I*: 3 ore. Localitatea și mediul social. Noțiuni de agricultură, noțiuni despre mine; *clasa a II-a*: 3 ore. Progresul vieții omenеști datorate descoperirilor și invențiilor; *clasa a III-a*: 3 ore. Despre grupuri etnice tipice: eschimoșii, negrii, chinezii, locuitorii primitivi ai Europei, despre indieni, japonezi; *clasa a IV-a*: 3 ore. Istoria și geografia americană în legătură cu descoperirile

- geografice. Istoria colonizării pînă la 1775; *clasa a V-a*: 3 ore. Istoria și geografia Americii pînă la 1833; *clasa a VI-a*: 3 1/2 ore. Istoria Europei moderne în legătură cu viața Americii; *clasa a VII-a*: 3 1/2 ore. Istoria și geografia greacă, în legătură cu geografia romană. Artă și literatura greacă; *clasa a VIII-a*: 3 1/2 ore. Istoria romanilor și geografia în legătură cu Grecia, Asia și Europa. (Vezi N. Crețu, *John Dewey ca pedagog. Studiu omagial cu prilejul împlinirii vârstei de 80 de ani*, București, Institutul de Arte Grafice „Cartea de Aur”, S.A.R., 1940, pp. 186 — 195.)
80. Este de presupus că Dewey se referă în special la reprezentanții *reconstrucționismului*, orientare din pedagogia americană care este considerată adesea ca o variantă a progresivismului conform tezelor căreia esența educației rezidă în orientarea tinerilor spre un program de reforme sociale în vederea unei reconstrucții a societății. (Pentru detalii, vezi Ion Gh. Stanciu, Viorel Nicolescu, Nicolae Sacaliș, *Pedagogia americană contemporană*, în Ion Gh. Stanciu, Viorel Nicolescu, Nicolae Sacaliș, *Antologia pedagogiei americane contemporane*, op. cit., în special VI. Reconstrucționismul — o încercare de a ieși din impas, pp. 50—52.)
81. Abraham Lincoln (1809—1865), om politic american, unul dintre creatorii Partidului Republican (1856). Alegerea sa ca președinte al S.U.A. în 1860 a provocat secesiunea statelor sudiste sclavagiste și a declanșat războiul civil (1861—1865). Reales președinte în 1864, a fost asasinat în 1865 de actorul J.W. Booth, sudist fanatic.
82. În textul original *educational reactionaries*.
83. Dewey se referă la cel de al patrulea capitol al lucrării sale *Democrație și educație: Educația ca proces de creștere*. (Vezi John Dewey, *Democrație și educație. O introducere în filosofia educației*, op. cit., pp. 37—47.)
84. Vezi nota 21.
85. În *Democrație și educație* Dewey scrie: Scopul denotă rezultatul oricărui proces natural ajuns la nivelul conștiinței și devenit un factor în determinarea observației și alegerii spontane a modurilor de acțiune. Aceasta înseamnă că o activitate a devenit inteligentă. La propriu vorbind, aceasta înseamnă prevederea consecințelor și a alternativelor care influențează modul diferit de a acționa într-o situație dată și folosirea anticipației pentru a dirija observația și experimentul. (Cf. John Dewey, *Democrație și educație. O introducere în filosofia educației*, op. cit., p. 96)
86. Vezi și John Dewey, *Experience and Nature*, New York, Dover Publications, Inc., 1958, pp. 373—374.

87. Lancelot Thomas Hogben (n. 9.XII.1895, Portsmouth), om de știință britanic. A funcționat ca profesor de zoologie și biologie socială la universitățile din Londra, Edinburgh, Capetown. Din 1936 profesor de istorie naturală la Universitatea din Aberdeen unde succede celebrului Sir J. Arthur Thomson. Pentru contribuțiile sale în domeniul geneticii matematice a fost distins cu premiul Neill și cu medalia de aur conferită de „Royal Society of Edinburgh”. Alături de lucrarea menționată de Dewey — *Mathematics for the Million* (1936), reținem din opera sa: *Comparative Physiology* (1926); *Principles of Animal Biology* (1930); *The Nature of Living Matter* (1930); *Genetic Principles in Medicine and Social Science* (1931); *Nature and Nurture* (1933); *Science for the Citizen* (1938) *Dangerous Thought* (1936); *Author in Transit* (1940).
- În *Mathematics for the Million* Hogben prezintă aspecte ale geometriei plane, trigonometriei, algebrei, calculului diferențial și teoriei probabilităților, tratând fiecare problemă din perspectivă istorică. Metoda de prezentare utilizează grafice și procedee vizuale și apelează la date din astronomie, geografie și alte științe pentru a demonstra și clarifica abstracțiile matematice. Această modalitate de tratare se deosebea esențial de cea utilizată de obicei. Astfel, dacă de regulă geometria plană începea cu studiul unor axiome și definiții, ca de exemplu cea a lui Euclid, în lucrarea lui Hogben ea este tratată ca o știință empirică. În acest sens, definind liniile paralele, Hogben pleacă de la existența lor în realitatea experiențială. Este mai normal să ne întrebăm, subliniază Hogben, cum putem recunoaște situațiile în care liniile sînt paralele. Beneficiind și de un stil ales, în scurt timp cartea a devenit, atît în S.U.A., cît și în Marea Britanie, un reputat best seller al literaturii științifice. (Vezi și recenzia semnată de J. L. D o o b în “Science and Society. A Marxian Quarterly”, vol. 1, no. 4, summer, 1937, pp. 577—579.),

O BIBLIOGRAFIE CRITICĂ

1. Principalele lucrări ale lui John Dewey

Indicăm în această bibliografie datele referitoare la prima ediție a lucrărilor; în cazul unor ediții revăzute menționăm caracteristicile acestora. Înregistrăm totodată ultimele ediții ale lucrărilor. Culegerile sînt precedate de un asterisc.

Drept principale surse bibliografice în ceea ce privește opera lui Dewey menționăm:

1. Paul Arthur Schilipp, (ed.), *The Philosophy of John Dewey*, New York, Tudor Publishing Company, 1951 (Writings of John Dewey, 1882—1950, pp. 609—686).

2. Milton Halsey Thomas, (ed.), *John Dewey: A Centennial Bibliography (1882—1962)*, Chicago, University of Chicago Press, 1962 (Writings of John Dewey, pp. 1—153).

3. Jo - Ann Boydston, (ed.), *Guide to the Works of John Dewey*, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1970.

În ceea ce privește numeroasele traduceri ale operelor lui John Dewey, dat fiind faptul că spațiul tipografic de care dispunem nu ne permite o cit de sumară prezentare, recomandăm să se vadă:

Jo - Ann Boydston, Robert L. Andresen, *John Dewey: A Checklist of Translations, 1900—1967*, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1969.

Subliniem inițiativa tipăririi operelor complete ale lui John Dewey sub egida Universității Illinois de către un colectiv de editori condus de profesorul George Axtelle. Astfel, începînd din 1967, din cele 45 de volume preconizate, primele cinci includ scrierile lui Dewey din perioada 1882—1898. Vezi: *The Early Works of John Dewey*, Carbondale, Southern Illinois University Press, 5 vol., 1967, 1967, 1969, 1971, 1972.

1887 *Psychology*, New York, Harper and Brothers, VII + 417 p.; ediție nouă 1891, XII + 427 p.

1888 *The Ethics of Democracy*, University of Michigan Philosophical Papers, Second Series, Nr. 1, Ann Arbor, 28 p.

1888 *Leibniz's New Essays Concerning the Human Understanding. A Critical Exposition*, Chicago, S.C. Griggs and Company, XVIII + 272 p.

- 1889 *Applied Psychology. An Introduction to the Principles and Practice of Education*, în colaborare cu J. A. Mc Lellan, Boston, Educational Publishing Company (nedată, prefața: 1889), XXXI + 317 p.
- 1891 *Outlines of A Critical Theory of Ethics*, Ann Arbor, Register Publishing Company, VIII + 253 p.; reeditare facsimilată, Hillary House, 1957.
- 1894 *The Study of Ethics : A Syllabus*, Ann Arbor, Register Publishing Company, IV + 151 p.
- 1895 *The Psychology of Number and its Applications to Methods of Teaching Arithmetic*, în colaborare cu J. A. Mc Lellan, New York, D. Appleton and Company, XV + 309 p.
- 1900 *The School and Society*, Chicago, The University of Chicago Press, 129 p.; ediție revăzută 1915, XV + 164 p. O nouă ediție, ce include și lucrarea *The Child and the Curriculum* (1902), 1956, 31 + 179 p.
- 1902 *The Educational Situation*, Chicago, The University of Chicago Press, 104 p.
- 1903 *Studies in Logical Theory*, with the Co-operation of Members and Fellows of the Department of Philosophy, Chicago, The University of Chicago Press, XIII + 388 p. Primele patru capitole sînt scrise de Dewey; au fost retipărite în *Essays in Experimental Logic*, 1917, pp. 75—182.
- *1906 *The School and the Child*, ediție îngrijită de J. J. Findlay, London, Blackie and Son (nedată, prefața: 1906), 128 p.
- 1908 *Ethics*, în colaborare cu James H. Tufts, New York, Holt and Company, XIII + 619 p.; ediție revăzută, 1932, XIII + 528 p.; ediție editată de Roberta L. Dewey, 1960.
- 1909 *Moral Principles in Education*, Boston, Houghton, Mifflin Company, IX + 60 p.; reeditare facsimilată, Philosophical Library, 1959.
- 1910 *How we Think*, Boston, D. C. Heath and Company, VI+224 p.; ediție revăzută, 1933, X + 301 p.
- *1910 *The Influence of Darwin on Philosophy and Other Essays in Contemporary Thought*, New York, Henry Holt and Company, VI + 309 p.; reeditare facsimilată, Peter Smith, 1951; Midland Books, 1965.
- *1910 *Educational Essays*, ediție îngrijită de J. J. Findlay, London, Blackie and Son, 163 p.
- *1913 *Interest and Effort in Education*, ediție îngrijită de Henry Suzzallo, Boston, Houghton Mifflin Company, IX + 101 p.
- 1915 *German Philosophy and Politics*, New York, Henry Holt and Company, 134 p.; reeditare 1942.

- 1915 *Schools of Tomorrow*, în colaborare cu Evelyn Dewey, New York, E. P. Dutton and Company, 316 p.
- 1916 *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*, New York, The Macmillan Company, XII + 434 p.; Macmillan Paperbacks, 1961.
- *1916 *Essays in Experimental Logic*, Chicago, The University of Chicago Press, VII + 444 p.; reeditare facsimilată, Dover Publications, 1953.
- 1917 *Creative Intelligence. Essays in the Pragmatic Attitude*, în colaborare cu A. W. Moore, H. C. Brown, G. H. Mead, B. H. Bode, H. W. Stuart, J. H. Tufts, H. M. Kallen, New York, Henry Holt and Company. Studiul lui Dewey este intitulat: *The Need for a Recovery of Philosophy*, pp. 3—69.
- 1920 *Reconstruction in Philosophy*, New York, Henry Holt and Company, VII + 224 p.; reeditare cu o nouă introducere, Boston, The Beacon Press, 1948, XLVII + 224 p.; Beacon Press, 1957.
- 1920 *Letters from China and Japan*, Scrisori de John Dewey și de Alice Chipman Dewey publicate de fiica lor Evelyn, New York, E.P. Dutton Company, VI + 311 p.
- 1922 *Human Nature and Conduct, An Introduction to Social Psychology*, New York, Henry Holt and Company, VII + 311 p.; reeditare cu o nouă introducere, Modern Library, 1930.
- 1925 *Experience and Nature*, Chicago, Open Court Publishing company, XI + 443 p.; ediție nouă W.W. Norton and Company, 1929, IX + 1a—4a + 443 p.; reeditare facsimilată Dover Publications, 1958.
- 1927 *The Public and its Problems*, New York, Henry Holt and Company, VI + 224 p.; ediție nouă cu o nouă introducere — An Essay in Political Inquiry — Chicago, Gateway Books, 1946, XII + 224 p.; reeditare a ediției din 1927, Denver, Alan Swallow, 1957.
- *1928 *The Philosophy of John Dewey*, texte alese de Joseph Ratner, New York, Henry Holt and Company, XII + 560 p.
- 1929 *The Quest for Certainty*, New York, Minton, Balch and Company, 318 p.; ediție G.P. Putnam's Sons, Capricorn Books, 1960.
- 1929 *The Sources of a Science of Education*, New York, Horace Liveright Publishers, 77 p.
- *1929 *Characters and Events. Popular Essays in Social and Political Philosophy*, ediție îngrijită de Joseph Ratner, New York, Henry Holt and Company, 2 vol., 861 p.
- *1929 *Impressions of Soviet Russia and the Revolutionary World, Mexico-China-Turkey*, culegere de articole publicate în „New

Republic", New York, New Republic, Inc., 270 p.; ediție îngrijită de William W. Brickman, Teachers College Publications. 1964, 178 p.

- *1930 *Individualism, Old and New*, New York, Minton, Balch and Company, 171 p.; Capricorn Books, 1962.
- *1931 *Philosophy and Civilization*, New York, Minton, Balch and Company, VII + 334 p.; Capricorn Books, 1963.
- 1934 *Art as Experience*, New York, Minton, Balch and Company, VII + 355 p.; reeditare G.P. Putnam's Sons, Capricorn Books, 1959.
- 1934 *A Common Faith*, New Haven, Yale University Press, 87 p.; ediție 1960.
- 1935 *Liberalism and Social Action*, New York, G.P. Putnam's Sons, VIII + 93 p.; retipărit în *Pragmatism and American Culture*, texte alese de Gail Kennedy, Boston, D.C. Heath and Company, 1950, pp. 94—111; Capricorn Books, 1963.
- 1938 *Logic: The Theory of Inquiry*, New York, Henry Holt and Company, VIII + 546 p.
- 1939 *Experience and Education*, New York, The Macmillan Company, XII + 116 p.; Collier Books, 1963.
- *1939 *Intelligence in the Modern World. John Dewey's Philosophy*, texte alese de Joseph Ratner, New York, Modern Library, XV + 1077 p.
- 1939 *Freedom and Culture*, New York, G.P. Putnam's Sons, 176 p.; reeditare London, Luzac, 1955, 145 p.; Collier Books, 1963.
- 1939 *Theory of Valuation*, Chicago, University of Chicago Press, 67 p.
- *1940 *Education Today*, culegere editată de Joseph Ratner, G.P. Putnam's Sons, XIX + 376 p.
- *1940 *The Living Thoughts of Thomas Jefferson*, ediție îngrijită de John Dewey, New York, Longmans, Green and Company, 173 p.; ediție Greenwich, Conn., Fawcett Publications, 1955, 191 p.
- *1946 *Problems of Men*, New York, Philosophical Library, 424 p.
- *1949 *Knowing and the Known*, în colaborare cu A. F. Bentley, Boston, The Beacon Press, XIII + 334 p.
- *1959 *Dictionary of Education*, volum editat de Ralph B. Winn, cu un cuvânt înainte de John Herman Randal, Jr., New York, Philosophical Library, X + 150 p.
- *1960 *John Dewey on Experience, Nature and Freedom*, texte alese de Richard J. Bernstein, New York, Liberal Arts Press, XLIX + 293 p.

- *1963 *Philosophy, Psychology and Social Practice*, texte alese de Joseph Ratner, G.P. Putnam's Sons, 315, p., Capricorn Books, 1965.
- *1964 *John Dewey on Education*, volum editat de Reginald D. Archambault, New York, Modern Library, 439 p.
- *1964 *John Dewey and Artur Bentley: A Philosophical Correspondence, 1932—1951*, volum editat de Sidney Ratner și Jules Altman, New Brunswick, Rutgers University Press, 737 p.
- *1966 *John Dewey — Lectures in [the Philosophy of Education: 1899]*, ediție îngrijită de Reginald D. Archambault, New York, Random House, 366 p.
- *1970 *Dewey*, volum editat, cu o introducere de Malcolm Skilbeck, Educational Thinkers Series, London, Collier-Macmillan limited, The Macmillan Company, 1970, VI + 170 p.
- *1973 *The Philosophy of John Dewey*, vol. I: *The Structure of Experience*, vol. II: *The Lived Experience*, lucrare editată de John J. McDermott, New York, G. P. Putnam's Sons, XLI + 723 p.

2. Opere ale lui John Dewey în limba română

1. *Școala și copilul*, cu o introducere de Ed. Claparede, traducere (din limba franceză) de I. G. Marinescu, Cîmpulung, 1914; ed. a II-a corectată și revăzută, București, Editura librăriei H. Steinberg și Fiu, 1923, 147 p.; ed. a III-a corectată și revăzută, București, „Cultura Românească“, Institut de Editură, f.d., 144 p.
2. *Pedagogie socială*, traducere de C. V. Buțureanu (Extras din „Buletinul pedagogic“), Iași, Tipografia „Tribuna“, 1919, 80 p. (traducere din varianta franceză adaptată).
3. *Crezul meu pedagogic*, în Nicolae Crețu, *John Dewey ca pedagog. Viața și Opera sa*, Studiu omagial cu prilejul împlinirii vârstei de 80 ani; București, Institutul de Arte Grafice „Cartea de Aur“, S.A.R., 1940, pp. 237—248 (trad. din varianta franceză datorată lui Ou Tsuin Chen); în Nicolae I. Bibiri, Maria N. Bibiri, *John Dewey și pedagogia contemporană*, Bacău, „Lumina“ — Societate cooperativă de tipografie și editură, 1942, pp. 15—29 (traducere după același text francez); în Ion Gh. Stanciu, Viorel Nicolescu, Nicolae Sacaliș, *Antologia pedagogiei americane contemporane*, cu un studiu introductiv și note întocmite de autori, Col. Pedagogia secolului XX, București, Editura didactică și pedagogică, 1971, pp. 86—98.

4. *Școalele de mâine* (în colaborare cu Evelyn Dewey), în românește cu învoirea autorilor de G. I. Simeon, București, Editura librăriei „Principele Mircea“, f.d., XIX + 262 p.
5. *Spre o societate mondială*, traducere de Florian Nicolau în „Revista româno-americană“, nr. 2—3, 1946, pp. 6—16.
6. *Democrație și educație. O introducere în filosofia educației*, studiu introductiv, tabel cronologic, note și comentarii de Nicolae Sacaliș și Viorel Nicolescu, Col. Texte fundamentale, București, Editura didactică și pedagogică, 1972, LIX + 338 p. Capitolul IV — Educația ca proces de creștere — și în Ion Gh. Stanciu, Viorel Nicolescu, Nicolae Sacaliș, op. cit., pp. 98—109 (traducere de O. Oprică).

3. **Lucrări consacrate analizei operei lui John Dewey.** **Listă selectivă**

Din imensul material consacrat analizei operei lui John Dewey am selectat în paginile de față o sumară, dar credem reprezentativă, bibliografie. Cititorul interesat poate găsi noi surse de informare în înseși unele din lucrările menționate. Astfel, pentru o bibliografie completă pînă în 1962, să se consulte:

M. Halsey Thomas, *John Dewey. A Centennial Bibliography*, Chicago, The University of Chicago Press, 1962, XIV + 370 p. (Operele lui John Dewey, pp. 1—154).

La lucrările colective dedicate lui John Dewey, în dorința de a pune în evidență obiectul analizei și pe autorii studiilor, am înregistrat datele din cuprins. Deoarece nu toate lucrările sînt dedicate integral cercetării gîndirii lui John Dewey, am considerat util să indicăm în paranteză titlul capitolului și paginile care interesează din punctul nostru special de vedere.

S-au utilizat următoarele abrevieri:

Journal of Aesthetics and Art Criticism = J.A.A.C.

Journal of the History of Ideas = J. of H.I.

Journal of the History of Philosophy = J. of H.P.

Journal of Philosophy = J. of P.

Philosophical Review = P.R.

Philosophy and Phenomenological Research = P.P.R.

Les Etudes Philosophiques = E.P.

Revue de Métaphysique et de Morale = R.M.M.

Rivista di Filosofia = R.F.

- 1) * * * *John Dewey, the Man and his Philosophy: Addresses Delivered in New York in Celebration of his Seventieth Birthday*, Cambridge, Harvard University Press, 1930, VII + 181 p. Cuprins:
H. W. Holmes, Foreword;
H. R. Linville, Inaugurating the Plan;
W. M. Kilpatrick, Introduction;
E. C. Moore, John Dewey's Contribution to Educational Theory;
J. H. Newlon, John Dewey's Influence in the Schools;
I. L. Kandel, John Dewey's Influence on Education in Foreign Lands;
G. H. Mead, The Philosophies of Royce, James and Dewey in their American Setting;
H. W. Schneider, The Prospect for Empirical Philosophy;
J. R. Angell, The Toastmaster's Words;
Jane Adams, John Dewey and Social Welfare;
J. H. Robinson, John Dewey and Liberal Thought;
John Dewey, In Response.
- 2) * * * *In Honor of John Dewey on his Ninetieth Birthday*, Madison, University of Wisconsin, 1951, 40 p. Cuprins:
M. C. Otto, John Dewey;
M. H. Willing, John Dewey and Education;
F. M. Logan, John Dewey's Influence on the Arts and on Art Education;
F. A. Clarenbach, John Dewey's Philosophy of Social Economy;
C. L. Huskins, John Dewey and Science;
H. S. Fries, John Dewey's Philosophy.
- 3) ABBAGNANO, N., *Verso il nuovo illuminismo: John Dewey*, in „R.F.“, XXXIX, oct.-dec. 1948, pp. 313—325.
- 4) ADAMS, F. M., *Empirical Verifiability Theory of Factual Meaning and Axiological Truth*, in R. Lepley, (ed.), *The Language of Value*, New York, Columbia University Press, 1957.
- 5) ADLER, M. I., *The Chicago School*, in „Harper's Magazine“, CLXXXIII, sept. 1941, pp. 377—388.
- 6) ALBERTY, H. B., *Appraisal of Dewey Aphorism, Education is Life*, National Education Association, 1930.
- 7) ALDRICH, V. C., *John Dewey's Use of Language*, in „J. of P.“, XLI, may 11, 1944, pp. 261—271.
- 8) AMES, van METER, *John Dewey as Aesthetician*, in „J.A.A.C.“, nr. 2, dec. 1953.

- 9) ARCHAMBAULT, R. D., *Dewey on Education: Appraisals*, New York, Random House, 1966.
- 10) ARMENTROUT, W. D., *The Optimism in Dewey's Philosophy of Education*, in „Journal of Educational Method“, VI, febr. 1927, pp. 236—239.
- 11) ARMYTAGE, W. H. G., *The American Influence on English Education*, London, Routledge and Kegan Paul, 1967.
- 12) ARNDT, R. S., *John Dewey's Philosophy of Education*, Pretoria, 1929.
- 13) BAEGE, F. P., *Zwei Ausländische Beeinflusser der deutschen Schulreform*, in „Neue Bahnen“, XXIII, sept. 1912, pp. 548—554.
- 14) BAEGE, F. P., *Schulreform der Neuzeit: John Dewey*, in „Zeitgeist“, VII, nr. 4.
- 15) BAKER, M. C., *Foundations of John Dewey's Educational Theory*, New York, King's Crown Press, Columbia University, 1955, IX + 214 p.
- 16) BAKEWELL, C., *An Open Letter to Prof. Dewey Concerning Immediate Empiricism*, in „J. of P.“, II, sept., 14, 1905, pp. 520—522.
- 17) BAKEWELL, C., *The Issue between Idealism and Immediate Empiricism*, in „J. of P.“, II, 1905, pp. 687—691.
- 18) BALZ, G. A., *A Letter to Mr. Dewey concerning John Dewey's Doctrine of Possibility*, in „J. of P.“, XLVI, march, 26, 1949, pp. 313—329.
- 19) BARETT, W., *On Dewey's Logic*, in „P.R.“, L, 3, 297, may 1941, pp. 305—315.
- 20) BATES, E., *John Dewey. America's Philosophie Engineer*, in „Modern Monthly“, VII, august 1933, pp. 387—404.
- 21) BAUMGARTEN, Ed., *John Dewey*, in „Internationale Zeitschrift für Erziehung“, 1396, pp. 81 ş.u., 407 ş.u.; 1937, pp. 177—200.
- 22) BAUSOLA, A., *L'etica di John Dewey*, Milano, Società Editrice Vita e Pensiero, 1960, 224 p.
- 23) BAWDEN, H. H., *The Principles of Pragmatism. A Philosophical Interpretation of Experience*, Boston, Houghton Mifflin Company, 1910, X + 364 p.
- 24) BECK, R. H., *Progressive Education and American Progressivism*, in „Teachers College Record“, LX, 1958—1959, pp. 77—89, 129—137, 198—208.
- 25) BECK, R. H., *A Social History of Education*, New York, Prentice Hall, 1965.

- 26) BENNE, K. D., STANLEY, W. O., (ed.), *Essays for John Dewey's Ninetieth Birthday*, Urbana, University of Illinois, 1950, 92 p. Cuprins:
 John Dewey, Greetings to the Urbana Conference;
 K. D. Benne, On Celebrating John Dewey's Birthday;
 M. H. Fisch, Dewey's Place in the Classic Period of American Philosophy;
 A. S. Clayton, Dewey's Theory of Language with Some Implications for Education Theory;
 F. Mc Murry, The Problems of Verification in Formal School Learning;
 H. S. Fries, Educational Foundations of Social Planning;
 K. D. Benne, John Dewey and Adult Education;
 Sing-Nan Fen, Dewey's Philosophy as a Program of Action;
 Leo A. Molinaro, Closing Remarks.
- 27) BENTLEY, A. F., *As Though a Glass Darkly*, in „J. of P.“, XXXIX, july 30, 1942, pp. 432—439.
- 28) BERGER, G., *La philosophie de John Dewey*, in „E.P“, janv.-juin 1952, pp. 5—15.
- 29) BERGER, G., *L'homme moderne et son éducation*, avant-propos et introduction par Edouard Morot-Sir, deuxième édition, Paris, P.U.F., 1967, XV + 368 p. (I. Les Maîtres, les Amis; 6. La philosophie de John Dewey, pp. 53—62).
- 30) BERNSTEIN, R. J., *Dewey's Naturalism*, in “Review of Metaphysics”, XIII, dec. 1959, pp. 340—393.
- 31) BERNSTEIN, R. J., *John Dewey's Metaphysics of Experience*, in „J. of P.“, LVIII, jan. 5, 1961, pp. 5—14.
- 32) BERNSTEIN, R. J., *John Dewey*, New York, Washington, Square Press, 1966.
- 33) BERNSTEIN, R. J., *Praxis and Action*, London, Duckworth, 1971, XV + 344 p. (IV, Action, Conduct and Inquiry: Peirce and Dewey, pp. 165—229).
- 34) BETTA, B., *Dewey*, Brescia, „Vita Scolastica“, 1950, 62 p.
- 35) BIBIRI, N. I., BIBIRI, MARIA N., *John Dewey și pedagogia contemporană*, Bacău, Cooperativa de tipografie „Lumina“, 1942, 40 p.
- 36) BLACK, M., *Dewey's Philosophy of Language*, in „J. of P.“, LIX, sept. 13, 1962, pp. 521—523.
- 37) BLEWETT, I., (ed.), *John Dewey: His Thought and Influence*, pref. de John Brubacher, New York, Fordham University Press, 1960, XIV + 242 p. Cuprins:
 James Collins, The Genesis of Dewey's Naturalism;

J. B l e w e t t, *Democracy as Religion: Unity in Human Relations*;

B. H. Z e d l e r, *Dewey's Theory of Knowledge*;

Sister Joseph Mary R a b y, *John Dewey and Progressive Education*;

J. W. D o n a h u e, *Dewey and the Problem of Technology*;

T. P. N e i l, *Dewey's Ambivalent Attitude toward History*;

R. C. P o l l o c k, *Process and Experience*;

T. B e r r y, *Dewey's Influence in China*;

A Chronological and Bibliographical Note.

38) BLAU, J. L., *John Dewey's Theory of History*, in "J. of P.", LVII, febr. 4, 1960, pp. 89—100.

39) BLAU, J. L., *Men and Movements in American Philosophy*, Englewood Cliffs, N. Y., Prentice-Hall, Inc., 1963, XI + 403 p. (9. The Emergence of Naturalism. IV. Experimental Naturalism: John Dewey, pp. 343—355).

40) BOAS, B. G., *Communication in Dewey's Aesthetics*, in "J.A.A.C." nr. 2, dec. 1953.

41) BODE, B. H., *Cognitive Experience and its Object*, in „J. of. P.“, II, nov. 1905, pp. 658—663.

42) BOER, T. J. de, *Amerikaansche Denkers*, Haarlem, Erven F. Bohn, 1934, 225 p. (pp. 177—215).

43) BOGGS, LUCINDA PEARL, *Über John Deweys Theorie des Interesses und seine Anwendung in der Pädagogie*, Halle a.s., C. A. Kaemmerer Co., 1901.

44) BORGHI, L., *John Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti*, Firenze, La Nuova Italia Editrice, 1951, VIII + + 269 p.

45) BORGHI, L., *L'ideale educativo di John Dewey*, Firenze, La Nuova Italia Editrice, 1958, 123 p.

46) BORGHI, L., *La categoria della socialità nel pensiero pedagogico di John Dewey*, in *Il pensiero americano contemporaneo*, Milano, Edizioni di Comunità, 1958.

47) BOURNE, R. S., *Twilight of Idols*, in "Seven Arts Magazine", II, oct. 1917, pp. 688—702.

48) BOWYER, C. H., *Philosophical perspectives for Education*, Glenview, Ill., Scott, Foresman and Company, 1970, VII + 402 p. (in sp. pp. 80—82, 128—130, 280—294).

49) BOYD, W., *The History of Western Education*, eighth edition, revised and enlarged by E d m u n d J. King, New York, Barnes and Noble, Inc., 1966, XII + 489 p. (cap. XI. The second half

- of the nineteenth century. 8. John Dewey and the Experimental School, pp.398—407).
- 50) BOYDSTON, JO ANN, *Guide to the Works of John Dewey*, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1970, 396 p.
 - 51) BOYER, M. W., *An Expansion of Dewey's Groundwork for a General Theory of Value*, in "Journal of Aesthetics", XV, nr. 1, sept. 1956.
 - 52) BRAMELD, TH., *Philosophies of Education in Cultural Perspective*, New York, Dryden Press, 1955, 446 p.
 - 53) BRANCATISANO, F., *La concezione pedagogica di J. Dewey*, Padova, Editoria Liviana, 1950.
 - 54) BRANCATISANO, F., *A proposito della pedagogia di John Dewey*, in „Nuova Rivista Pedagogica“, dec. 1951.
 - 55) BRICKMAN, W. W., *John Dewey's Foreign Reputation as an Educator*, in "School and Society", LXX, oct. 22, 1949, pp. 257—265.
 - 56) BRICKMAN, W. W., LEHRER, ST., (ed.), *John Dewey: Master Educator*, Society for the Advancement of Education, 1959, 123 p. Cuprins:
 W. W. Brickman, John Dewey's Life and Work in Outline;
 W. H. Kilpatrick, Reminiscences of Dewey and his Influence;
 J. L. Meriam, John Dewey in History;
 M. Green, Dewey and American Education, 1894—1920;
 H. A. Larabee, John Dewey as Teacher;
 I. B. Berkson, Science, Ethics and Education in Dewey's Philosophy;
 R. E. Mason, Dewey's Culture Theory and Pedagogy;
 M. I. Berger, John Dewey and Progressive Education Today;
 W. W. Brickman, John Dewey: Educator of Nations;
 W. W. Brickman, Dewey and Russia;
 R. L. McCaul, Dewey's Letters, 1894—1904: A Preliminary Listing.
 Ediția a doua apărută în 1961 (172 p.) este îmbogățită cu două studii noi:
 E. Parker, Chicago in the 1890's;
 R. L. McCaul, Dewey, Harper and the University of Chicago, July, 1894— June 1904.
 - 57) BRODBECK, M., *The New Rationalism: Dewey's Theory of Induction*, in "J. of P.", XLVI, 1949, pp. 780—791.

- 58) BROWN, B. B., *The Experimental Mind in Education*, New York, Evanston, London, Harper and Row Publishers, 1968, XIII + 301 p.
- 59) BROWN, G. P., Dr., *John Dewey's Educational Experiment*, in "Public School Journal", XVI, june 1897, pp. 533—537.
- 60) BROWN, G. P., Dr., *The University Elementary School*, in "School and Home Education", XXIII, oct. 1899, pp. 98—99.
- 61) BRUBACHER, J. S., *A History of the Problems of Education*, New York and London, McGraw-Hill Book Company, Inc., 1947, XV + 688 p. (in sp. pp. 147—148, 344—346, 623—624).
- 62) BRUBACHER, J. S., *Modern Philosophies of Education*, third edition, New York, St. Louis, San Francisco, London, Mexico, Sydney, Toronto, Tokio, McGraw-Hill Book Company, Inc., Kogakusha Company, Ltd., 1962, IX + 373 p.
- 63) BRUBACHER, J. S., *John Dewey*, in J. Chateau (sous la direction), *Les grands pédagogues*, troisième édition, revue et mise à jour, Paris, P.U.F., 1966, pp. 293—312.
- 64) BRUMBACH, R. S., *Philosophers on Education*, Boston, Houghton Mifflin Company, 1963.
- 65) BRUNER, J. S., *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*, Rome, 1966.
- 66) BRUNER, J. S., *La ricostruzione pedagogica dopo John Dewey*, in J. S. Bruner, ș.a., *La sfida pedagogica americana*, introduzione di R. Mazzetti, Roma, Armando Armando Editore, 1969, pp. 47—53.
- 67) BUERMEYER, L., *Professor Dewey's Analysis of Thought*, in "J. of P.", XVII, dec. 2, 1920, pp. 673—681.
- 68) BURSTON, W. H., *The Influence of John Dewey in English Official Raports*, in „International Review of Education“, VII, 1961, pp. 311—325.
- 69) BURTT, E. A., *The Case of Dewey's Way of Thinking*, in "J. of H.P.", LVII, june 23, 1960, pp. 401—419.
- 70) BUSWELL, J. O., Jr., *The Philosophy of F. R. Tennant and John Dewey*, New York, Philosophical Library, 1950, XVII + 516 p.
- 71) BUTLER, J. D., *Four Philosophies and their Practice in Education and Religion*, New York, Harper and Brothers, Publishers, 1951, XI + 551 p. (Part four: Pragmatism, pp. 393—520).
- 72) BUTTS, R. F., *A Cultural History of Education*, New York, McGraw-Hill, 1947.
- 73) BUTTS, R. F., *The American Tradition in Religion and Education*, Boston, Beacon, 1950.

- 74) BUTTS, R. F., CREMIN, L. A., *A History of Education in American Culture*, New York, Chicago, San Francisco, Toronto, London, Holt, Rinehart and Winston, 1964, XI + 628 p. (in sp. pp. 339—347, 384—385, 496—499).
- 75) CANTONI, R., *John Dewey e l'estetica*, în „Il pensiero critico“, 5, 1952.
- 76) CANTRILL, H., (ed.), *The Morning Notes of Adelbert Ames Jr.*, New Brunswick, Rutgers University Press, 1960 (pp. 171—231, corespondența dintre John Dewey și Adalbert Ames din perioada dec. 1946 — nov. 1950).
- 77) CARROI, MARIE-ANNE, *L'oeuvre psychopédagogique de John Dewey*, în „L'Information pédagogique“, IV, 1, 1940.
- 78) CARROI, MARIE-ANNE, *Présentation*, în John Dewey, *Experience et éducation*, présentation et traduction de Marie-Anne Carroi, Paris, Librairie Armand Colin, 1968, pp. 7—51.
- 79) CASTRO, MARTA DE, *Estudio critico de las ideas pedagogicas de John Dewey*, Havana, Imprenta Ninon, 1939, 133 + III p.
- 80) CHASELL, LAURA MERILL, CLARA, FRANCES, *A Restatement of Important Educational Conception of Dewey in the Terminology of Thorndike*, în „Journal of Educational Method“, III, march 1924, pp. 286—298.
- 81) CHAVARDES, M., *Les grands maîtres de l'éducation*, Paris, Editions du Sud, Pierre Waleffe et Albin Michel, 1966, 254 p. (Dewey ou l'école de l'expérience, pp. 192—196).
- 82) CHEN, OU TSUIN, *La doctrine pédagogique de John Dewey*, deuxième édition conforme à la première, introduction du Docteur L u t h e r H. E v a n s, Bibliothèque d'histoire de la philosophie, Paris, Librairie Philosophique J. Vrin, 1958, 280 p.
- 83) CHILDS, J. L., *Education and the Philosophy of Experimentalism*, New York, Appleton-Century-Crofts, Inc., 1931.
- 84) CHILDS, J. L., *American Pragmatism and Education*, New York, Henry Holt and Company, 1956.
- 85) CHOY, JYAN, *Etude comparative sur les doctrines pédagogiques de Durkheim et de Dewey*, Lyon, Bosc, Frères et Riou, 1926, 243 p.
- 86) CHRISTIAENS, F., *De John Dewey à Ernst Kriek*, în „Revue de sciences pédagogiques“, Bruxelles, 1945, pp. 63—68, 144—145.
- 87) CLAYTON, A. S., (ed.), *John Dewey in Perspective: Three Papers in Honor of John Dewey*, Bloomington, Indiana University Division of Research and Field Services, 1960, 44 p. Cuprins:
H. R u g g, Dewey and his Contemporaries;
H. S. B r o u d y, Dewey's Analysis of the Act of Thought;
J. S. B r u b a c h e r, Ten Misunderstandings of Dewey's Educational Philosophy.

- 88) CLAPARÈDE, ED., *John Dewey*, în „Svobodno Vospitania“, Sofia, II, mai-iunie 1924, pp. 257—266.
- 89) CLAPARÈDE, ED., *La pédagogie de John Dewey*, în John Dewey, *L'école et l'enfant*, traduit par L. S. Pidoux, 8-e édition, Actualités pédagogiques et psychologiques, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1967, pp. 5—37.
- 90) COHEN, M. R., *Some Difficulties in Dewey's Anthropocentric Naturalism*, în “P.R.”, XLIX, march 1940, pp. 196—228.
- 91) COHEN, M. R., *American Thought: A Critical Sketch*, New York, Collier, 1962.
- 92) COMARNESCU, P., *Teoriile logice ale lui John Dewey*, în „Revista de filosofie“, XVIII (serie nouă), nr. 2, aprilie-iunie, 1933, pp. 202—216.
- 93) COMICESCU, GH., *Realizări și tendințe în școala americană contemporană*, Iași, Institutul de arte grafice “Brawo”, 1935, VII + 295, (pp. 257—260).
- 94) CONKIN, P. K., *Puritans and Pragmatist. Eight Eminent American Thinkers*, New York, Toronto, Dodd, Mead and Company, 1968, VII + 495 p. (VIII. John Dewey, pp. 345—402).
- 95) COPLESTON, FR. S. J., *A History of Philosophy* (Modern Philosophy: Bentham to Russell), vol. 8, part II, Garden City. Doubleday and Co. (The Experimentalism of John Dewey, pp. 109—138).
- 96) CORALLO, G., *La pedagogia di Giovanni Dewey*, Torino, Società Editrice Internazionale, 1950, XLIX + 557 p.
- 97) CORALLO, G., *John Dewey*, Brescia, La Scuola, 1957, 196 p.
- 98) CREMIN, L., *The Transformation of the School. Progressivism in American Education, 1876—1957*, New York, Alfred A. Knopf, 1964, XI + 387 + XXIV p.
- 99) CREȚU, N., *John Dewey ca pedagog. Viața și opera sa*. Studiu omagial cu prilejul împlinirii vârstei de 80 ani, București, Institutul de Arte Grafice “Cartea de Aur”, S.A.R., 1940, 248 p.
- 100) CROCE, B., *Dewey's Aesthetics and the Theory of Knowledge*, în “Journal of Aesthetics”, XI, nr. 1, 1952.
- 101) CROCE, B., *Storia dell'estetica per saggi*, Bari, Editori Laterza, 1967 (L'Estetica del Dewey, pp. 303—309).
- 102) CROSSER, P. K., *The Nihilism of John Dewey*, New York, Philosophical Library, 1955, XI + 238 p.
- 103) CROWELL, N. J., *John Dewey et l'éducation nouvelle*, Lausanne, Pache-Varidel et Bron, 1928, 78 p.
- 104) CUNNINGHAM, G. W., *The New Logic and the Old*, în “J. of P.”, XXXVI, oct. 12, 1959, pp. 565—572.
- 105) CURTI, M., *The Social Ideas of American Educators*, New York, Charles Scribner's Sons, 1935, 613 p.

- 106) CURTI, M., *A Great Teacher's Teacher*, in "Social Education", XIII october 1949, pp. 263—276.
- 107) CURTI, M., *The Growth of American Thought*, New York, Harper and Row, 1964.
- 108) DAL PRA, M., (ed.), *Il pensiero di John Dewey*, Milano, Fratelli Bocca, 1952, 202 p. Cuprins:
 - N. Abbagnano, Esperienza e possibilità;
 - A. Banfi, Ripensando a Dewey;
 - M. Dal Pra, Anti-metafisica e metafisica nella logica di Dewey;
 - G. Preti, Dewey e la filosofia della scienza;
 - A. Vasa, Epistemologia e sapere pragmatico nella logica del Dewey;
 - L. Geymonat, La logica di Dewey e il nuovo razionalismo;
 - F. Vegas, Il pensiero politico e sociale di John Dewey;
 - L. Borghi, I fondamenti della concezione pedagogica di John Dewey;
 - D. Formaggio, L'estetica di John Dewey;
 - A. Visalberghi, La storia della filosofia nel pensiero di J. Dewey;
 - M. E. Reina, Il "circolo" di esperienza e "natura" in Dewey;
 - S. Onufrio, John Dewey e la storia come esperienza e come indagine;
 - F. Brancatisano, Sulla formazione di John Dewey;
 - F. Cafaro, John Dewey e la critica italiana;
 - M. Mayeroff, Opera di Dewey (1939—1951);
 - M. Mayeroff, Studi stranieri su Dewey (1939—1951);
 - F. Cafaro, Traduzioni italiane di scritti di Dewey;
 - F. Cafaro, Studi italiani su Dewey (1921—1951).
- 109) DAL PRA, M., *Profilo di storia della filosofia. 3. La filosofia contemporanea*, Firenze, La Nuova Italia, 269 p. (XXIII. Il pensiero anglosassone tra la due guerre. 3. Dewey: il concetto di esperienza, pp. 238—241).
- 110) DANG, van TOAN, *L'éducation sociale d'après Platon et Dewey. Etude critique et esquisse d'une solution aux problèmes de l'éducation dans une démocratie*, Paris, 1965, 367 p. (pp. 75—159).
- 111) DANIELS, R. V., (ed.), *Letters of John Dewey to Robert V. Daniels, 1946—1956*, in "J. of H.I.", XX, october-december 1959, pp. 569—576.
- 112) DAVENPORT, F. L., *The Education of John Dewey*, University of California at Los Angeles, 1946.
- 113) DE MARIA, A., *Croce e Dewey*, in „Filosofia“, nr. 2, 1958.

- 114) DE RUGGIERO, G., *Filosofia del novecento*, ed. a III-a, Bari, Laterza, 1946 (pp. 63—87).
- 115) DELEDALLE, G., *L'Existentiel*, Paris, R. Lacoste, 1949 (pp. 211—220).
- 116) DELEDALLE, G., *La pédagogie de John Dewey*, in "Pédagogie", oct. 1950, pp. 478—482; nov. 1950, pp. 548—552; jan. 1951, pp. 38—45; fev. 1951, pp. 103—113; mars 1951, pp. 174—180.
- 117) DELEDALLE, G., *Histoire de la philosophie américaine*. De la Guerre de Sécession à la Seconde Guerre Mondiale, préfaces de Jean Wahl et Roy Wood Sellars, Paris, P.U.F., 1954, XVI + 206 p. (Cap. II. Le pragmatisme. III. Les grandes interprétations du pragmatisme. 3. L'instrumentalisme de Dewey, pp. 32—35; cap. V. Le naturalisme, III Le naturalisme transactionnel de Dewey, pp. 67—71; cap. X. John Dewey (1859—1952), pp. 144—167.
- 118) DELEDALLE, G., *Durkheim et Dewey, un double centenaire*, in "E.P.", oct.-déc. 1959, pp. 493—498.
- 119) DELEDALLE, G., *La pédagogie de John Dewey, philosophie de la continuité*, Faits et doctrines pédagogiques, Paris, Les Editions du Scarabée, 1965, 126 p.
- 120) DELEDALLE, G., *L'idée d'expérience dans la philosophie de John Dewey*, Paris, P.U.F., 1966, 570 p. (+ 37 p. Appendices).
- 121) DELEDALLE, G., *La théorie de l'enquête et le problème de la vérité*, in John Dewey, *Logique. La théorie de l'enquête*, présentation et traduction de G. Deledalle, Paris, P.U.F., 1967, pp. 9—49.
- 122) DENNISON, G., *Dewey Reconsidered*, in Barry N. Schwartz, (ed.), *Affirmative Education*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, Inc., 1972, pp. 100—107.
- 123) DEPENDICER, I., *The History of the Laboratory School*, Chicago, University of Chicago Press, 1966.
- 124) DUPRAT, E., *Les rapports de la connaissance et de l'action d'après John Dewey*, in "R.M.M.", 1930, pp. 539—553; 1931, pp. 107—123.
- 125) DURKHEIM, E., *Pragmatisme et sociologie*, cours inédit édités de A. Cuvillier, Paris, Vrin, 1955, 212 p.
- 126) DWORKIN, M. S., *Dewey on Education*, New York, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1959.
- 127) DYKHUIZEN, G., *An Early Chapter in the Life of John Dewey*, in "J. of H.I.", XIII, oct. 1952, pp. 563—572.
- 128) DYKHUIZEN, G., *John Dewey: the Vermont Years*, in "J. of H.I.", XX, oct. 1959, pp. 515—544.
- 129) DYKHUIZEN, G., *John Dewey at Johns Hopkins (1882—1884)*, in "J. of H.I.", XXII, janvier 1961, pp. 103—116.

- 130) DYKHUIZEN, G., *John Dewey and the University of Michigan*, in „J. of H.I.“, XXIII, oct.-dec. 1962, pp. 513—544.
- 131) DYKHUIZEN, G., *John Dewey: The Chicago Years*, in „J. of H.P.“, II, oct., 1964, pp. 227—253.
- 132) DYKHUIZEN, G., *John Dewey in Chicago. Some Biographical Notes*, in „J. of H.P.“, III, oct. 1965, pp. 217—233.
- 133) DYKHUIZEN, G., *The Life and Mind of John Dewey*, Carbondale, Ill., Southern Illinois University Press, 1973.
- 134) EAMES, S. M., *Experience, Language, and Knowledge*, in „P.P.R.“, XXII, sept. 1961, pp. 102—105.
- 135) EAST, J. P., *Pragmatism and Behaviorism*, in „Western Political Quarterly“, 21, dec. 1968, pp. 597—605.
- 136) EASTMAN, M., *John Dewey*, in „The Atlantic Monthly“, CLXVIII, dec. 1941.
- 137) EASTMAN, M., *John Dewey: My Teacher and Friend*, in „The New Leader“, april 6, 1959, pp. 22—23.
- 138) EASTMAN, M., *Great Companions*, New York, Farrar, Straus and Cudahy, 1959, pp. 249—298.
- 139) EBY, FR., ARROWOOD, CH. F., *The Development of Modern Education*, Prentice Hall, 1934 (cap. 22. G. Stanley Hall and John Dewey).
- 140) EDEL, A., *Some Trends in American Naturalistic Ethics*, in Marvin Faber, (ed.), *Philosophic Thought in France and the United States*. Essays representing major trends in contemporary french and american philosophy, Albany, State University of New York Press, 1968, pp. 589—611.
- 141) EDMAN, I., (ed.), *John Dewey. His Contribution to the American Tradition*, Indianapolis, The Bobbs-Merrill Co., 1955.
- 142) ERDAS, F. E., *Il problema delle motivazione in Dewey e Bruner*, in „I problemi della pedagogia“, 2/3 1972, pp. 204—232.
- 143) EZORSKY, GERTRUDE, *Inquiry as Appraisal: The Singularity of John Dewey's Theory of Valuation*, in „J. of P.“, LV, january 30, 1958, pp. 118—124.
- 144) FARRAND, HARRIET A., *Dr. Dewey's University School, an Experiment in Education*, in „Journal of Education“, XLVIII, sept. 15, 1898.
- 145) FELDMAN, W. T., *The Philosophy of John Dewey. A Critical Analysis*, Baltimore, The Johns Hopkins Press, 1934, VII + 127 p.
- 146) FERRIÈRE, AD., *La démocratie et l'éducation selon Dewey*, in „L'Education“, fév. 1927, pp. 274—280.
- 147) FEUER, L. S., *H.A.P. Torrey and John Dewey: Teacher and Pupil*, in „American Quarterly“, X, spring 1958, pp. 34—54.
- 148) FEUER, L. S., *John Dewey's Reading at College*, in „J. of H.I.“, XIX, june 1958, pp. 415—421.

- 149) FEUER, L. S., *John Dewey and the Back-to-the People Movement in American Thought*, in "J. of H.I.", XX, oct. 1959, pp. 545—568.
- 150) FEUER, L. S., *The Standpoints of Dewey and Freud: A Contrast and Analysis*, in "Journal of Individual Psychology", XVI, nov. 1960, pp. 121—136.
- 151) FILLER, L., *Main Currents in Progressivist American Education*, in "History of Education Journal", VIII, 1957, pp. 33—57.
- 152) FINGARETTE, H., *How Normativeness Can Be Cognitive But not Descriptive in Dewey's Theory of Valuation*, in "J. of P.", XLVIII, oct. 11, 1951, pp. 625—635.
- 153) FISCH, M. H., (general editor), *Classic American Philosophers. Peirce, James, Royce, Santayana, Dewey, Whitehead*, Selections from their Writings with Introductory Essays, New York, Appleton-Century-Crofts, Inc., 1951 (General Introduction, pp. 1—39).
- 154) FLECKENSTEIN, N. J., *A Critique of John Dewey's Theory of the Nature and Knowledge of Reality in the Light of the Principles of Thomism*, Washington, Catholic University of America Press, 1954, VII + 193 p.
- 155) FONTEGNE, *Manualisme et Education*, Paris. Lib. de l'enseignement technique, 1923 (cap. IX).
- 156) FORMAGGIO, D., *L'estetica di John Dewey*, in „Rivista critica di storia di filosofia“, IV, 1951.
- 157) FRANKEL, CH., *John Dewey: Where He Stands*, in "The Johns Hopkins Magazine", dec. 1959.
- 158) FRANKENA, W. K., *Three Historical Philosophies of Education. Aristotle, Kant, Dewey*, Keystones of Education Series, Chicago, Atlanta, Dallas, Palo Alto, Fair Lawn, N. J., Scott, Foresman and Company, 1965, 216 p. (cap. IV. Dewey's philosophy of education, pp. 135—191); cap. V. Comparison of the philosophies, pp. 192—200).
- 159) FROESE, L., *Die Überwindung des Deweyismus in den U.S.A.*, in "International Review of Education", XII, nr. 1, 1966, pp. 24—37.
- 160) FROST, CORINNE C., *John Dewey's Letters to Corinne Chisholm Frost*, in "Columbia Library Columns", febr. 1960.
- 161) GALE, R. M., *Russell's Drill Sergeant and Bricklayer and Dewey's Logic*, in "J. of P.", LVI, april 23, 1959, pp. 401—406.
- 162) GEIGER, G. R., *Can We Choose between Values?* in "J. of P.", XLI, may 30, 1944, pp. 292—298.
- 163) GEIGER, G. R., *John Dewey in Perspective: A Reassessment*, New York, Oxford University Press, 1958, 248 p.

- 164) GEIGER, G. R., KALLEN, H. M., RATNER, S., WHITE, M., VILLEMAIN, FR. T., CHAMPLIN, N. L., *John Dewey in Perspective*, in "Antioch Review", XIX, 1959, pp. 293—359.
- 165) GEYER, D. L., *The Pragmatic Theory of Truth as Developed by Peirce, James and Dewey*, Illinois, 1914, 55 p.
- 166) GILLIO-TOS, MARIA TERESA VIRETTO, *Il pensiero di Giovanni Dewey*, Napoli, Luigi Loffredo, 1938, XXI + 350 p.
- 167) GINESTIER, P., *La pensée anglo-saxonne depuis 1900*, Paris, P.U.F., 1956, 134 p.
- 168) GOOD, H. G., *A History of American Education*, second edition, New York, The Macmillan Company, 1964, VII + 610 p. (pp. 352—353, 355—371).
- 169) GOOD, H. G., TELLER, J.D., *A History of Western Education*, third edition, London, The Macmillan Company, Collier — Macmillan Limited, 1969, IX + 630 p. (pp. 510—517, 551—554).
- 170) GOUINLOCK, J., *John Dewey's Philosophie of Value*, New York, Humanities Press, 1972.
- 171) GRANA, G., *John Dewey e la metodologia americana*, Roma, Libreria Editrici Ricerche, 1955, 248 p.
- 172) GREENLEE, D., *On Pragmatism*, in "J. of H.I.", oct. 30, 1969, pp. 603—608.
- 173) GRÜNBERG, L., *Pragmatismul în gindirea contemporană*, in „Era socialistă“, LVI, nr. 4, februarie 1976, pp. 46—52.
- 174) GUILFORD, J. P., *Basic Problems in Teaching for Creativity*, in Calvin W. Taylor, Frank E. Williams (ed.), *Instructional Media and Creativity*, The Proceeding of the Sixth Utah Creativity Research Conference Held at Torrey Pines Inn, La Jolla, California, New York, London, Sidney, John Willey and Sons, Inc., 1966, pp. 71—104.
- 175) GUTZKE, M. G., *John Dewey's Thought and Its Implication for Christian Education*, New York, King's Crown Press, 1956, XV + 270 p.
- 176) GUY, G. V., *An Analysis of Selected Influential Concepts of Experience and Their Bearing upon Theory of Education*, Thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy in education in the graduate college of the University of Illinois, mimeo, Urbana, Illinois, 1957.
- 177) HALL, E. W., *Some Meanings of Meaning in Dewey's Experience and Nature*, in „J. of P.“, XXV, march 20, 1928, pp. 169—181.
- 178) HANDLIN, O., *John Dewey's Challenge to Education*, Westport, Conn., Greenwood Press, 1959.

- 179) HANDSCHY, HARRIED WELD, *Educational Theories of Cardinal Newman and John Dewey*, in "Education", XLIX, nov. 1928.
- 180) HAMDSCHY, HARRIED WELD, *Principle of Character Development in the Philosophy of John Dewey*, in "Religious Education", febr. 1921.
- 181) HARRIS, W. T., *The New Psychology*, in "Andover Review", II, 1884, pp. 287—289.
- 182) HARRIS, W. T., *Moral Theory and Practice*, in "International Journal of Ethics", I, 1891.
- 183) HARRIS, W. T., *Professor John Dewey's Doctrine of Interest as Related to Will*, in "Educational Review", XI, may 1896, pp. 486—493.
- 184) HART, H., *Communal Certainty and Authorized Truth. An Examination of John Dewey's Philosophy of Verification*, Amsterdam, Swets and Zeitlinger, 1966, XVIII + 156 p.
- 185) HATINGUAIS, EDMÉE, *L'oeuvre de John Dewey*, Paris, Secrétariat du Comité français pour l'éducation préscolaire, 1955, 20 p.
- 186) HANKINS, D., *John Dewey: Profesor al profesorilor*, in "Dialogue — U.S.A.", vol. 2, 1973, nr. 2, pp. 24—32.
- 187) HAWORTH, L., *Experimental Society: Dewey and Jordan*, in "Ethics", LXXI, 1960, pp. 27—40.
- 188) HEIDBREder, EDNA, *Seven Psychologies*, New York, Appleton Century, 1933. (Conține capitole despre structuralism, psihologia lui James, funcționalismul de la Chicago, behaviorism, psihologia dinamică de la Universitatea Columbia, psihologia gestaltistă, psihanaliză).
- 189) HENDEL, CH. W., *John Dewey and the Philosophical Tradition: A study of some significant affiliation (Abstract)*, in "J. of P.", LV, october 9, 1958, pp. 884—886.
- 190) HENDEL, CH. W., (ed.), *John Dewey and the Experimental Spirit in Philosophy*, Four Lectures Delivered at Yale University Commemorating the looth Anniversary of the Birth of John Dewey, New York, The Liberal Arts Press, 1959, 119 p. Cuprins:
C. W. H e n d e l, The New Empiricism and the Philosophical Tradition;
N. M. L a w r e n c e, Education as Social Process;
R. J. B e r n s t e i n, Knowledge, Value and Freedom;
J. E. S m i t h, John Dewey, Philosopher of Experience.

- 191) HENNING, P., *Die Weltanschaulichen Grundlagen von John Deweys Erziehungstheorie*, Leipzig, Bielefeld: G. Mulat and Co., 1928.
- 192) HESSEN, S., *La pedagogie di J. Dewey, I problemi della pedagogia*, Roma, Armando Armando Editore, 1958, 45 p.
- 193) HILGARD, E. R., BOWER, G. H., *Teorii ale învățării*, București, Editura didactică și pedagogică, 1974, 398 p. (Cap. 10. Funcționalismul; Trăsăturile generale ale funcționalismului — Influența lui John Dewey, pp. 284—286).
- 194) HILKER, FR., *Pädagogische Amerikafahrt*, în „Pädagogisches [Zentralblatt“, VIII, 1928, Heft 9.
- 195) HIMMELFARB, GERTRUDE, *Darwin and the Darwinism Revolution*, London, Chatto and Windus, 1955.
- 196) HOCKING, W. E., *Action and Certainty*, în „J. of P.“, XXVII, april 24, 1930.
- 197) HOCKING, W. E., *Dewey's Concepts of Experience and Nature*, în „P.R.“, XLIX, march 1940, pp. 228—244.
- 198) HOLMES, B., *The Reflective Man: Dewey*, în Paul Nash, Andreas M. Kazamias, Henry J. Perkinson, *The Educated Man: Studies in the History of Educational Thought*, New York, London, Sydney, John Wiley and Sons, Inc., 1967, pp. 305—334.
- 199) HOLMES, R., *John Dewey's Moral Philosophy in Contemporary Prospective*, în „Review of Metaphysics“, 20, september 1966, pp. 42—70.
- 200) HOOK, S., *The Metaphysics of Pragmatism*, Chicago, Open Court Publishing Company, 1927. (Prefața este de John Dewey.)
- 201) HOOK, S., *John Dewey: An Intellectual Portrait*, New York, The John Day Company, 1939, IX + 242 p.
- 202) HOOK, S., *John Dewey: A Portrait*, în „American Scholar“, 17, 1948—1949.
- 203) HOOK, S., (ed.), *John Dewey: Philosopher of Science and Freedom*. A Symposium, New York, Deal Press, 1950, VIII + 383 p. Cuprins:
H. M. Kallen, John Dewey and the Spirit of Pragmatism;
I. Edman, Dewey and Art;
G. Boas, Instrumentalism and the History of Philosophy;
L. K. Frank, Culture and Personality;
H. L. Friess, Social Inquiry and Social Doctrine;
E. W. Patterson, Dewey's Theories of Legal Reasoning and Valuation;

S. Ratner, Dewey's Contribution to Historical Theory;
 J. L. Childs, John Dewey and Education;
 M. R. Konvitz, Dewey's Revision of Jefferson;
 H. W. Schneider, Laity and Prelacy in American Democracy;
 M. Starr, Organized Labor and the Dewey Philosophy;
 S. Hook, The Desirable and Emotive in Dewey's Ethics;
 F. Kaufmann, John Dewey's Theory of Inquiry;
 E. Nagel, Dewey's Theory of Natural Science;
 A. Hofstadter, Concerning a Certain Deweyan Conception of Metaphysics;
 P. De Velin Wienpahl, Dewey's Theory of Language and Meaning;
 W. Sellars, Language, Rules and Behavior;
 M. G. White, The Analytic and the Synthetic: an Untenable Dualism;
 Jim Cork, John Dewey and Karl Marx;
 J. T. Farrell, Dewey in Mexico.

- 204) HOOK, S., *Some Memories of John Dewey, 1859—1952*, in "Commentary", XIV, sept. 1952.
- 205) HOOK, S., *John Dewey — Philosopher of Growth*, in "J. of P.", LVI, dec. 17, 1959, pp. 1010—1018.
- 206) HOOK, S., *The Quest for Being, and other studies in Naturalism and Humanism*, A Delta Book, New York, Dell Publishing and Co., Inc., 1963, 254 p. (The Ethical Theory of John Dewey, pp. 49—70).
- 207) HOOK, S., *The Place of John Dewey in Modern Thought*, in Marvin Faber (ed.), *Philosophic Thought in France and the United States*. Essays representing major trends in contemporary french and american philosophy, Albany, State University of New York Press, 1968, pp. 483—503.
- 208) HOOK, S., *John Dewey and the Crisis of American Liberalism*, in "Antioch Review", XXIX, summer 1969, pp. 218—230.
- 209) HOOK, S., *Education and the Taming of Power*, Alcove Press, 1974, XI + 310 p. (Part I: Studies in the Educational Philosophy of John Dewey, pp. 1—201.)
- 210) HOWARD, D. TH., *John Dewey's Logical Theory*, New York, [Longmans, Green and Co., 1919, 135 p.
- 211) HUBERT, R., *Histoire de la pédagogie*, Paris, P.U.F., 1949 (partea a II-a, cap. IV).
- 212) IRVING, J. A., *Comments*, in "J. of P.", LVII, june 23, 1960.

- 213) JACOBSON, A., *De la phénoménologie à la logique de la pratique. Une étude sur la phénoménologie de l'Esprit de Hegel et la Logique, la Théorie de la Recherche de Dewey*, Paris, 1956, 180 p.
- 214) JAMES, W., *The Chicago School*, in "Psychological Bulletin", I, nr. 1, january 15, 1904.
- 215) KAHN, S. J., *Transaction vs. Interaction*, in "J. of P.", XLIV, nov. 20, 1947, pp. 660—663.
- 216) KAHN, S. J., *Experience and Existence in Dewey's Naturalistic Metaphysics: A Reply to Professor Dewey*, in "P.P.R.", IX, dec. 1948, pp. 316—321.
- 217) KAHN, S. J., *The Status of the Potential: A Reply to Professor Dewey*, in "P.P.R.", IX, dec. 1948, pp. 714—716.
- 218) KAMINSKY, J., *Dewey's Concept of An Experience*, in "P.P.R.", XVII, 3, march 1957, pp. 316—330.
- 219) KANDEL, I. L., *The Influence of John Dewey Abroad*, in "School and Society", XXIII, nov, 1929, pp. 700—704. (In "Teachers College Record", XXXI, nr. 3, dec. 1929.)
- 220) KAUFMANN, F., *John Dewey's Theory of Inquiry*, in "J. of P.", LVI, oct. 8, 1959.
- 221) KENNEDY, G., (ed.), *Pragmatism and American Culture*, Boston, D.C. Heath and Co., 1950.
- 222) KENNEDY, G., *John Dewey — Introduction*, in Max H. Fisch (general editor), *Classic American Philosophers. Peirce, James, Royce, Santayana, Dewey, Whitehead*. Selections from their Writings with Introductory Essays, New York, Appleton — Century Crofts Inc., 1951, pp. 327—335.
- 223) KENNEDY, G., *Science and the Transformation of Common Sense: The Basic Problem of Dewey's Philosophy*, in "J. of P.", LI, may 27, 1954, pp. 313—324.
- 224) KENNEDY, G., *The Hidden Link in Dewey's Theory of Evaluation*, in "J. of P.", LII, febr. 17, 1955, pp. 85—94.
- 225) KENNEDY, G., *The Hidden Link in Dewey's Theory of Evolution*, in "Teachers College Record", LVI, may 1953, pp. 421—435.
- 226) KENNEDY, G., *The Process of Evaluation in a Democratic Community*, in "J. of P.", LVI, 1959, pp. 253—263.
- 227) KENNEDY, G., *Dewey's Concept of Experience: Determinate, Indeterminate and Problematic*, in "J. of P.", LVI, oct. 8, 1959, pp. 801—814.
- 228) KENNEDY, G., *Comment on Professor Bernstein's Paper "John Dewey's Metaphysics of Experience"*, in "J. of P.", LVII, january 5, 1961, pp. 436—442.

- 229) KENNEDY, G., *Le pragmatisme*, in M. F. Sciacca, (sous la direction), *Les grands courants de la pensée mondiale contemporaine*, premier volume, Paris, Fischbacher et Marzorati, 1961, pp. 57—122.
- 230) KURTZ, P., *American Philosophy in the Twentieth Century*, New York, The Macmillan Co., 1967.
- 231) LADD, J., "Desirability" and "Normativeness" in *White's Article on Dewey*, in "P.R.", LX, 1951, pp. 91—99.
- 232) LAMONT, C., *John Dewey Capitulates to "Good"*, in "New Masses", XIII oct. 2, 1934, pp. 38—39.
- 233) LAMONT, C., *John Dewey, Marxism and the United Front*, in "New Masses", XVIII, march 3, 1966, pp. 22—23.
- 234) LAMONT, C., *Materialism and John Dewey*, in "New Masses", LXII, febr. 25, 1947, pp. 17—23.
- 235) LAMONT, C., (ed.), *Dialogue on John Dewey*, New York, Horison Press, 1959, 155 p. (Participă: J. T. Farrell, James Gutman, Alvin Johnson, H. M. Kallen, H. W. Laidler, C. Lamont, Ernest Nagel, J. H. Randall, Jr., H. W. Schneider, H. Taylor, M. H. Thomas.)
- 236) LAMONT, C., *New Light on Dewey's "Common Faith"*, in "J. of P.", LVIII, january, 5, 1961.
- 237) LAMPRECHT, S. P., *A Note on Professor Dewey's Theory of Knowledge*, in "J. of P.", XX, april 30, 1923, pp. 488—494.
- 238) LARABEE, H. P., *John Dewey as Teacher*, in "School and Society", LXXXVII, 1959.
- 239) LEANDER, F., *The Philosophy of John Dewey. A Critical Study*, Göteborg, Elanders Boktryckeri Aktiebolag, 1939, 154 p.
- 240) LEIGHTON, J. A., *The Field of Philosophy*, New York, D. Appleton and Co., 1970 (cap. XXV. Pragmatism).
- 241) LEROUX, E., *Le pragmatisme américain et anglais: étude historique et critique*, suivie d'une bibliographie méthodique, Paris, Felix Alcan, 1923, 439 p. (in sp. pp. 140—159, 346—363).
- 242) LEVI, A., *Reason in Society: John Dewey*, in *Philosophy and the Modern World*, Bloomington, Indiana University Press, 1959, pp. 283—330.
- 243) LEVIN, S. M., *John Dewey's Evaluation of Technology*, in "American Journal of Economics and Sociology", XV, 1956, pp. 123—136.
- 244) LONG, W., *Dewey's faith without Religion*, in "Personalist", XVIII, 1937, pp. 239—253, 369—388.
- 245) LOVEJOY, A. O., *The Thirteen Pragmatisms*, in "J. of P.", 1908, pp. 5—12, 29—39.

- 246) LOVEJOY, A. O., *Pragmatism as Interactionism*, in "J. of P.", XVII, oct. 21, 1920.
- 247) LOVEJOY, A. O., *Time, Meaning and Transcendence*, in "J. of P.", XIX, sept. 14, 1922, pp. 505—515; XIX, sept. 28, 1922, pp. 533—541.
- 248) LUDWIG, FR., *Moderne Schulreformer: John Dewey*, in „Monistische Jahrhundert“, 1915.
- 249) LUZURIAGA, L., *La pedagogia de Dewey: la educación par la acción* in "El sol", 22 apr., 1918.
- 250) MACK, R. D., *The Appeal to Immediate Experience. Philosophic Method in Bradley, Whitehead and Dewey*, New York, King's Crown Press, 1945, VII + 86 + I p.
- 251) MACKAY, D. S., *What Does Mr. Dewey Mean by an "Indeterminate Situation"*, in "J. of P.", XXXIX, march 12, 1942, pp. 141—148.
- 252) MACKAY, D. S., *Outcome of Inquiry as "End-Result" or as "End-in-View"?*, in "J. of P.", XXXIX, sept. 24, 1942, pp. 347—550.
- 253) MANFREDI, TINA, *Ontologismo critico e filosofia dell'esperienza*, Reggio, Calabria, Ed. Historica, 1954, 26 p.
- 254) MARCELL, D. W., *Progress and Pragmatism. James, Dewey, Beard, and the American Idea of Progress*, Contributions to American Studies, Nr. 9, Westport, Conn., London, England, Greenwood Press, 1974, XIV + 402 p. (5. John Dewey: The Experimentalist Criterion, pp. 196—257.)
- 255) MARCUSE, L., *La philosophie américaine*, traduit de l'allemand par Danielle Böhler, Idées, Paris, Galimard, 1967, 312 p. (cap. V. La philosophie du „libéralisme radical“, pp. 223—279).
- 256) MARTLAND, TH. R. Jr., *The Metaphysics of William James and John Dewey: Process and Structure in Philosophy and Religion*, New York, Philosophical Library, 1963.
- 257) MASSA, C., *La filosofia di John Dewey, esposizione critica*, Lecca, R. Tip. ed. Salentina, 1940, 189 p.
- 258) MATAIX, A., *La Norma Moral en John Dewey*, Madrid, Revista de Occidente, 1964, 280 p.
- 259) MATHUR, D. A., *Naturalistic Philosophies of Experience. Studies in James, Dewey and Farber Against the Background of Husserl's Phenomenology*, St. Louis, Warren, H. Green Inc., 1971.
- 260) MAURER, A. A., *John Dewey*, in E. Gilson, T. Langon, A. A. Maurer, *Recent Philosophy: Hegel to the Present*, New York, Random House, 1962, pp. 649—663.
- 261) MAZZETTI, R., *Oltre Dewey. Il processo educativo in una società industriale*, Roma, Armando Armando Editore, 1965, 148 p.

- 262) MAZZETTI, R., *Dewey e Bruner. Il processo educativo nella società industriale*, secondo edizione, Roma, Armando Armando Editore, 1968, 422 p.
- 263) MAYEROFF, M., *A Neglected Aspect of Experience in Dewey's Philosophy*, in "J. of P.", march 14, 1963, pp. 146—153.
- 264) MAYHEW, KATHERINE CAMP, EDWARDS, ANNA CAMP, *The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago 1896—1903*, New York, D. Appleton-Century Company, 1936, 489 p. (ed. nouă 1945; New York, Atherton Press, 1966).
- 265) MC. CAUL, R., *Dewey's Chicago*, in "School Review", LXVII, nr. 2, summer 1959, pp. 269—272.
- 266) MC. CAUL, R., *Dewey and the University of Chicago (july 1894 — march 1902)*, in "School and Society", 89, march 25, 1961.
- 267) MC. CLUSKY, N. G., s. j., *Public School and Moral Education: The Influence of Horace Mann, William Torrey Harris and John Dewey*, New York, Columbia University Press, 1958, 315 p. (in sp. cap. IX, X).
- 268) MC. DERMOTT, J. J., (ed.), *The Philosophy of John Dewey*, 2 vol., Capricorn Books, New York, G. P. Putnam's Sons, 1973 (Introduction, pp. XV-XXIV.)
- 269) MC. GILL, V. J., *Pragmatism Reconsidered: An Aspect of John Dewey's Philosophy*, in "Science and Society", III, nr. 3, summer 1939, pp. 289—322.
- 270) MC. GILL, V. J., *John Dewey in Theory and Practice*, in "Science and Society", V, spring 1941, pp. 61—71.
- 271) MC. GILL, V. J., *The Main Trend of Social Philosophy in America*, in Marvin Faber, (ed.), *Philosophic Thought in France and the United States*, Essays representing major trends in contemporary french and american philosophy, Albany, State University of New York Press, 1968, pp. 679—704.
- 272) MC. GILVARY, E. B., *Professor Dewey's "Action of Consciousness"*, in "J. of P.", VIII, aug, 17, 1911, pp. 458—460.
- 273) MC. GILVARY, E. B., *Realism and the Egocentric Predicament*, in "P.R.", XXI, may 1912, pp. 351—356.
- 274) MC. GILVARY, E. B., *Professor Dewey's "Awareness"*, in "J. of P.", IX may, 23, 1912, pp. 301—302.
- 275) MC. GILVARY, E. B., *Professor Dewey's "Brief Studies in Realism"*, in "J. of P.", IX, june 20, 1912, pp. 344—349.
- 276) MC. GILVARY, E. B., *Professor Dewey: Logician — Onologist*, in "J. of P.", XXXVI, oct. 12, 1939.
- 277) MEAD, G. H., *The Philosophies of Royce, James and Dewey in their American Setting*, in "International Journal of Ethics",

40, june 1930, pp. 211—231. (In Walter G. Muelder, Laurence Sears, Anne V. Schlabach, *The Development of American Philosophy*, A Book of Readings, second edition, Cambridge, Houghton Mifflin Co., The Riverside Press Cambridge, 1960, pp. 351—360.)

278) MEAD, G. H., *The Philosophy of John Dewey*, in "International Journal of Ethics", 46, 1935, pp. 64—81.

279) MESTHERE, E. G., *The Role of Language in the Philosophy of John Dewey*, in "P.P.R.", XIX, june 1, 1959, pp. 511—517.

280) METELLI DI LALO, CARMELA, *La dinamica dell'esperienza nel pensiero di Dewey*, Padova, Liviana, Editrice, 1958, 112 p.

281) METELLI DI LALLO, CARMELA, *Il significato del termine esperienza nelle opere di J. Dewey*, in "R.F.", LI, luglio 1960, pp. 303—321.

282) METZ, J. G., *Democracy and the Scientific Method in the Philosophy of John Dewey*, in "Review of Politics", 31, april 1969, pp. 242—262.

283) MEYER, A. E., *John Dewey and Modern Education*, New York, The Avon Press, 1931.

284) MEYER, A. E., *An Educational History of the American People*, New York Mc Graw-Hill, 1957 (cap. 13, 16).

285) MILLER, P., (ed.), *American Thought: Civil War to World War I*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1964.

286) MILLS, C. WRIGHT, *Sociology and Pragmatism*, New York, Whitman Publishers, 1964.

287) MITCHELL, E. W., *Dewey's Theory of Valuation*, in "Ethics", LV, july 1945, pp. 287—297.

288) MOORE, A. W., *Pragmatism and its Critics*, Chicago, University of Chicago Press, 1910, IX + 283 p.

289) MOORE, E. C., *John Dewey's Contribution to Educational Theory*, in "School and Society", january 11, 1930, pp. 37—47.

290) MOORE, E. C., *American Pragmatism: Peirce, James and Dewey*, New York, Columbia University Press, 1961, 285 p. (pp. 183—259).

291) MORENO, R., *J. Dewey. La experiencia y la naturaleza*, in „Filosofia y letras“, Mexico, Universidad nacional, oct.-dec. 1948, pp. 311—318.

292) MORPURGO-TAGLIABUE, G., *La problematica dell'naturalismo contemporaneo e il pensiero di J. Dewey*, in „Giornale critico della filosofia italiana“, nr. 2, 1958.

293) MORPURGO-TAGLIABUE, G., *Estetica contemporană*, traducere de Crişan Toescu, prefaţă de Titus Mocanu, vol. I,

Biblioteca de artă, București, Editura Meridiane, 1976 (în sp. pp. 280—294).

- 294) MORRIS, CH., *The Pragmatic Movement in American Philosophy*, New York, George Braziller, 1970.
- 295) MOURANT, J. A., *Etats Unis d'Amérique et Canada*, în M. F. Sciacca, (sous la direction), *Les grands courants de la pensée mondiale contemporaine*, I-ère partie — Panoramas nationaux, premier volume, Paris, Fischbacher et Marzorati, 1964, pp. 423—513.
- 296) MOURANT, J. A., *John Dewey*, în M. F. Sciacca, (sous la direction), *Les grands courants de la pensée mondiale contemporaine*, III-e partie — Portraits, premier volume, Paris, Fischbacher et Marzorati, 1964, pp. 423—467.
- 297) MUELDER, W. G., SEARS, L., SCHLABACH, ANNE V., *The Development of American Philosophy. A Book of Readings*, second edition, Cambridge, Houghton Mifflin Co., The Riverside Press Cambridge, 1960, XI + 643 p. (Part six — Pragmatism, Introduction, pp. 343—350).
- 298) MUELLER, G., *Amerikanische Philosophie*, Stuttgart, Fr. Frommanns Verlag, 1950.
- 299) MURPHY, A. E., IRVING, J. A., KENNEDY, G., *A Discussion of Dewey and American Liberalism*, în "J. of P.", LVII, june 1960, pp. 420—436.
- 300) MYERS, G. E., *The Spirit of American Philosophy*. An anthology which traces the evolution of American Philosophy from the seventeenth century to the present. An anthology, selected, edited and with introduction by G. Myers, New York, Capricorn Books, 1971, 350 p.
- 301) NAGEL, E., *Some Leading Principles of Professor Dewey's Logical Theory*, în "J. of P.", XXXVI, oct. 12, 1939, pp. 579—581.
- 302) NATHANSON, J., *John Dewey: The Reconstruction of the Democratic Life*, New York, Charles Scribner's Sons, 1951, IX + 127 p.
- 303) NAUMBERG, MARGARET, *A Challenge to John Dewey*, în "Survey", LX, sept. 15, 1928, pp. 598—600.
- 304) NELSON, J. G., *John Dewey et l'éducation nouvelle*, Lausanne, 1925.
- 305) NEWBURY, DOROTHY J., *A Theory of Discipline derived from Dewey's Theory of Inquiry*, în "Educational Theory", april 7, 1957, pp. 102—111. (În Donald Vanderberg, (ed). *Theory of Knowledge and Problems of Education*, Urbana, Chicago, London, University of Illinois Press, 1969, pp. 262—273.)
- 306) NEWLON, J. H., *John Dewey's influence in the schools*, în "Teachers College Record", XXXI, nr. 2, dec. 1929, pp. 224—238.

- 307) NICOLESCU, V., *John Dewey: Experiență și educație*, în „Revista de Pedagogie“, XXII, nr. 6, iunie 1973, pp. 115—117.
- 308) NISIPEANU, I., *John Dewey și școala interesului*, în „Revista de filosofie“, XV (serie nouă), nr. 3, iulie-sept. 1930, pp. 315—334.
- 309) NOVACK, G., *Pragmatism versus Marxism. An Appraisal of John Dewey's Philosophy*, New York, Pathfinder Press, Inc., 1975, 320 p.
- 310) NÜCHTER, FR., *Von der individualistischen zur sozialen Demokratie ein Problem der amerikanischen Pädagogik: John Deweys Soziale Pädagogik*, în „Jahrbuch des Vereines für Wissenschaftliche Pädagogik“, XLVII, 1915, pp. 15—74.
- 311) O'CONNOR, J. J., *Indeterminate Situation and Problem in Dewey's Logical Theory*, în „J. of P.“, L, dec. 3, 1953, pp. 753—770.
- 312) O'HARA, J. H., *The Limitations of the Educational Theory of John Dewey*, Washington, D.C., 1929.
- 313) ORATA, P. T., *Fifty-seven Varieties of Progressive Education*, în „Educational Administration and Supervision“, XII, 1936, pp. 361—374.
- 314) OTTO, M. C., *John Dewey: Philosopher of a New Age*, în „The Social Frontier“, 1937.
- 315) OU TSUIN, CHEN, *La doctrine pédagogique de John Dewey*, Paris, Les Presses Modernes, 1931, 280 p. (Reeditare Vrin, 1958).
- 316) PACI, E., *L'esperienza e la relazione nell'estetica di John Dewey*, în *Tempo e relazione*, Torino, 1954.
- 317) PACI, E., *La filosofia contemporanea*, Milano, Garzanti, 1957 (cap. VI).
- 318) PARK, J., *Experience in Contemporary Education*, în „Educational Theory“, VII, july 1957, pp. 207—215; VII, oct. 1957, pp. 269—275; VIII, january 1958, pp. 8—16.
- 319) PARKES, H. B., *The Pragmatic Test*, San Francisco, The Colt Press, 1941.
- 320) PASCH, A., *Dewey and the Analitical Philosophers*, în „J. of P.“, LVI, oct. 8, 1959, pp. 814—826.
- 321) PEPPER, S. C., *The Concept of Fusion in Dewey's Aesthetic Theory*, în „J.A.A.C.“, XII, nr. 2, dec. 1953.
- 322) PERKINSON, H. J., *Two Hundred Years of American Educational Thought*, New York, David McKay Company, Inc., 1966, XI + 367 p. (7. John Dewey, pp. 200—235).
- 323) PERRY, R. B., *Dewey and Urban on Value Judgements*, în „J. of P.“, XIV, march 29, 1917, pp. 169—181.
- 324) PERRY, R. B., *The Thought and Character of William James. As revealed in unpublished correspondence and notes, together with his published writings*, 2 vol., An Atlantic Monthly Press Book, Boston, Toronto, Little Brown and Company, 1935. Vol.

- I: Inheritance and Vocation, XXXVIII + 826 p.; vol. II: Philosophy and Psychology, XXII + 786 p. (vezi în sp. vol. II, cap. LXXXI: James and Dewey, referiri la corespondența dintre Dewey și James).
- 325) PERRY, R. B., *Present Philosophical Tendencies*, New York, 1955 (în sp. pp. 444—453).
- 326) PERSONS, S., (ed.), *Evolutionary Thought in America*, New Haven, 1950.
- 327) PERSONS, S., *American Minds. A History of Ideas*, The lively and illuminating story of american thought from puritan beginnings to our present-day culture, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1960, XII + 467 p.
- 328) PESCE, D., *Il concetto dell' arte in Dewey e in Berenson*, Firenze, 1956.
- 329) PESCE, D., *L'estetica inglese ed americana contemporanea, în Momenti e problemi di storia dell'estetica*, vol. III, Milano, Marzorati, 1961.
- 330) PETRUZZELLIS, N., *L'arte come esperienza nella concezione di John Dewey*, în *Filosofia dell'Arte*, 1952.
- 331) PIATT, D. A., *Immediate Experience*, în "J. of P.", XXV, aug. 30, 1928, pp. 477—492.
- 332) POPESCU, STELIANA, *John Dewey*, Monografie pedagogică. Din publicațiile Institutului pedagogic român, București, Atelierele ziarului „Universul“, 1940, 247 p.
- 333) POTTINO, G., *L'analisi sociologica ed il problema della persona nella filosofia di John Dewey*, Palermo, Flaccovio, 1941, 142 p.
- 334) POTTINO, G., *La psicologia della pratica nel pensiero di John Dewey*, Palermo, Flaccovio, 1941.
- 335) PRALL, D. W., *In Defense of a Worthless Theory of Value*, în "J. of P.", XX, march 1, 1923, pp. 128—137.
- 336) PRANTL-WURTZBURG, R., *Dewey als Pädagog*, în "Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik", Heft 2, 3, 4, 1925.
- 337) PRICE, K., *Education and Philosophical Thought*, Boston, Allyn and Bacon, Inc., 1965, XI + 511 p. (X. John Dewey, pp. 459—478; pp. 479—488 reproduc cap. IV din „Democrație și educație“).
- 338) RAGGIUNTI, R., *Esperienza artistica e esperienza scientifica nel pensiero di John Dewey*, în „Filosofia“, XI, 1960, pp. 69—92.
- 339) RAGUSA, T. J., *The Substance Theory of Mind and Contemporary Functionalism*, Washington, Catholic University of America, 1937, VIII + 101 p.
- 340) RANDALL, Jr., J. H. *John Dewey*, în "J. of P.", L, 1953, pp. 5—13.

- 341) RARTY, AMELIE, *Pragmatic Philosophy*, Garden City, N. Y., Doubleday and Co., Anchor Books, 1966.
- 342) RATNER, J., *Introduction to John Dewey Philosophy*, in *Intelligence in the Modern World. John Dewey's Philosophy*, edited with an introduction by Joseph Ratner, A Modern Library Giant, New York, The Modern Library, Random House, 1939, pp. 3—241.
- 343) RATNER, J., (ed.), *The Philosopher of the Common Man. Essays in Honor of John Dewey to Celebrate his Eightieth Birthday*, New York, G. P. Putnam's Sons, 1940, 228 p. Cuprins:
S. Ratner, Foreword;
H. M. Kallen, Freedom and Education;
A. E. Murphy, Dewey's Theory of the Nature and Function of Philosophy;
E. Nagel, Dewey's Reconstruction of Logical Theory;
A. C. Barnes, Methods in Aesthetics;
J. H. Randal, Jr., *The Religion of Shared Experience*;
W. H. Hamilton, A Deweyesque Mosaic;
E. W. Patterson, Pragmatism as a Philosophy of Law;
Hu Shih, The Political Philosophy of Experimentalism;
John Dewey, Creative Democracy — The Task Before Us.
- 344) RATNER, J., *The Evolutionary Naturalism of John Dewey*, in "Social Research", XVIII, dec. 1951, pp. 435—448.
- 345) RATNER, J., *The Development of Dewey's Evolutionary Naturalism*, in "Social Research", XX, summer 1953, pp. 127—153.
- 346) RATNER, J., *The Naturalistic Humanism of John Dewey and Arthur F. Bentley*, in "The Humanist", XIV, march-august 1954, pp. 81—87.
- 347) RECK, A. J., *Comments on Dewey, Randall and Parker concerning Experience and Substance*, in "J. of P.", LVIII, march 16, 1961, pp. 162—166.
- 348) REISNER, ED. H., *What Is Progressive Education?*, in "Teachers College Record", XXXV, 1933—1934, pp. 192—201.
- 349) RICE, PH. B., "Objectivity" in *Value Judgements*, in "J. of P.", XL, january 7, 1943, pp. 5—14.
- 350) RIMAUD,^{*} J., *Maria Montessori et John Dewey sont morts*, in „Etudes“, juillet-août 1952.
- 351) ROBERT, H., *L'Ecole de Chicago et l'instrumentalisme*, in "R.M.M.", XXI, juillet 1913, pp. 537—575.
- 352) ROL CHUNGIL YHAN, *The True Function of Education in Social Adjustment. A comparative Estimate and Criticism of the Educational Teachings of Confucius and the Philosophy of John*

- Dewey, with a view to evolving a project for a system of National Education which will meet the Needs of Korea, Lincoln, Neb., 1927.
- 353) ROMANELLI, P., *A Comment on Croce and Dewey's Aesthetics*, in "J. of P.", VIII, 1949.
 - 354) ROSENSTOCK, G. G., *F. A. Trendelenburg Forerunner to John Dewey*, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1964, XVI + 172 p.
 - 355) ROTH, R. I., S. J., *John Dewey and Self-Realization*, Englewood Cliffs, N.Y., Prentice-Hall, Inc., 1962, VIII + 152 p.
 - 356) RUCKER, D., *The Chicago Pragmatists. Dewey, Ames, Angell, Mead, Tufts, Moore*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1969, IX + 200 p.
 - 357) RUGG, H., SHUMAKER, ANN, *The Child-Centered School. An Appraisal of the New Education*, Yonkers, N.Y., World Book Company, 1928.
 - 358) RUSK, R. R., *The Doctrines of the Great Educators*, revised and enlarged fourth edition, Melbourne, London, Toronto, Macmillan, New York, St. Martin's Press, 1969, VII + 356 p. (XIII. Dewey, pp. 307—327).
 - 359) RUSSELL, B., *An Inquiry into Meaning and Truth*, New York, 1940 (în sp. pp. 147, 361, 405).
 - 360) RUSSELL, B., *History of Western Philosophy*, and its Connection with Political and Social Circumstances, from the Earliest Times to the Present Day, London, George Allen and Unwin Ltd., 1969, 842 p. (Book three: Modern Philosophy; part 2: From Rousseau to the Present Day; XXX. John Dewey, pp. 774—782).
 - 361) SACALIȘ, N., NICOLESCU, V., *John Dewey — o perspectivă critică*, în J. Dewey, *Democrație și educație. O introducere în filosofia educației*, col. Texte fundamentale, București, Editura didactică și pedagogică, 1972, pp. XXII-LIX.
 - 362) SANTAYANA, G., *Dewey's Naturalistic Metaphysics*, în "J. of P.", XXII, dec. 3, 1925, pp. 673—688 (retipărit în *Orbiter Scripta. Lectures, Essays and Reviews*, New York, Charles Scribner's Sons, 1936 și în Paul Arthur Schilpp, (ed.), *The Philosophy of George Santayana*, New York, Tudor, 1940, pp. 243—261.)
 - 363) SAVAGE, WILLINDA, *The Evolution of John Dewey's Philosophy of Experimentalism Developed at the University of Michigan*, 1950, mimeo.
 - 364) SAVAN, D. B., *John Dewey's Conception of Nature*, în „University of Toronto Quarterly“, XVII, oct. 1947, pp. 18—28.

- 365) SCALIA, N., *Dewey e la piu recente cultura estetica italiana*, in „Galeria“, IV, dec. 1954.
- 366) SCHEFFLER, I., *Is the Dewey-like Notion of Desirability Absurd?*, in „J. of P.“, LI, sept. 20, 1954, pp. 577—582.
- 367) SCHEFFLER, I., *Educational Liberalism and Dewey's Philosophy*, in „Harvard Educational Review“, 26, 1956, pp. 190—198.
- 368) SCHEFFLER, I., *Four Pragmatists. A Critical Introduction to Peirce, James, Mead and Dewey*, International Library of Philosophy and Scientific Method, New York, Humanities Press, 1974, XV + 269 p. (Part four: John Dewey, pp. 187—255).
- 369) SCHILLER, F. C. S., *Thought and Immediacy*, in „J. of P.“, III, avril 26, 1906, pp. 234—237.
- 370) SCHILPP, P. A., (ed.), *The Philosophy of John Dewey*, The Library Living Philosophers, ed. I, Evanston and Chicago, Northwestern University, 1939, XV + 708 p. Reeditare facsimilată cu bibliografia adusă la zi, Tudor Publishing Company, 1951, 733 p. Cuprins:
- Jane M. Dewey, ed., Biography of John Dewey;
 J. Ratner, Dewey's Conception of Philosophy;
 J. H. Randall, Jr., Dewey's Interpretation of the History of Philosophy;
 D. A. Piatt, Dewey's Logical Theory;
 B. Russell, Dewey's New Logic;
 H. Reichenbach, Dewey's Theory of Science;
 A. E. Murphy, Dewey's Epistemology and Metaphysics;
 D. Parodi, Knowledge and Action in Dewey's Philosophy;
 G. Santayana, Dewey's Naturalistic Metaphysics;
 G. W. Allport, Dewey's Individual and Social Psychology;
 H. W. Stuart, Dewey's Ethical Theory;
 G. R. Geiger, Dewey's Social and Political Philosophy;
 S. C. Pepper, Some Questions on Dewey's Esthetics;
 E. L. Schaub, Dewey's Interpretation of Religion;
 J. L. Childs, The Educational Philosophy of John Dewey;
 W. H. Kilpatrick, Dewey's Influence on Education;
 A. N. Whitehead, John Dewey and his Influence;
 W. Savery, The Significance of Dewey's Philosophy;
 John Dewey, Experience, Knowledge and Value: A Rejoinder;
 Bibliography of the Writings of John Dewey to October 1939.
- 371) SCHINZ, A., *Anti-pragmatisme*. Examen des droits respectifs de l'aristocratie intellectuelle et la démocratie sociale, Paris, Félix Alcan, 1909, 309 p. (pp. 72—93).

- 372) SCHNEIDER, H. W., *John Dewey and his Influence*, in "New Era", II, january 1921, pp. 136—140.
- 373) SCHNEIDER, H. W., *He]Modernized our Schools. Popular Appraisals of Dewey*, in "Teacher's] College Record", XXXI, nr. 3, dec. 1929.
- 374) SCHNEIDER, H. W., *A History of American Philosophy*, second edition, New York and London, Columbia University Press, 1963, XVI + 590 p. (în sp. pp. 345—347, 410—415, 452—459, 472—476, 488—491, 567—569, 577—579). Vezi și trad. fr. de C. I. S i m o n n e t, Paris, Gallimard, 1955, 460 p.
- 375) SELLARS, R. W., *Professor Dewey's View of Agreement*, in "J. of P.", IV, nr. 16, aug. 1, 1907, pp. 433—435.
- 376) SEMENZATO, C., *A propos d'une oeuvre de J. Dewey: Art as Experience*, in „Comprendre“, 1960, pp. 346—349.
- 377) SHELDON, W. H., *Professor Dewey. The Protagonist of Democracy*, in "J. of P.", XVIII, nr. 12, june 9, 1921.
- 378) SHELDON, W. H., *Critique of Naturalism*, in "J. of P.", XLII, may 10, 1945, pp. 253—270.
- 379) SKILBECK, M., (ed.), *Dewey*, Educational Thinkers Series, London, Collier-Macmillan Limited, The Macmillan Company, 1970, V + 170 p. (Part I: Introduction, pp. 1—37).
- 380) SLASSON, E. E., *Dewey: the Teacher of Teachers*, in "The Independent", LXXXIX, march 26, 1917, pp. 514—544.
- 381) SLASSON, E. E., *Some Popular Appraisals of John Dewey*, in "Teacher College Record", dec. 1921.
- 382) SLEEPER, R. W., *Dewey's Metaphysical Perspective: A Note on White, Geiger and the Problem of Obligation*, in "J. of P.", LVIII, febr. 4, 1960, pp. 100—115.
- 383) SMITH, J. E., *John Dewey: Philosopher of Experience*, in "Review of Metaphysics", XIII, sept. 1939, pp. 60—78.
- 384) SMITH, J. E., *The Spirit of American Philosophy, Peirce, James, Royce, Dewey, Whitehead*, New York, Oxford University Press, 1963, XI + 219 p. (IV. John Dewey: Experience, Experiment and the Method of Intelligence, pp. 115—160).
- 385) SMITH, J. E., *Themes in American Philosophy: Purpose, Experience and Community*, New York, Harper and Row, 1970.
- 386) SMITH, M., *John Dewey and Moral Education*, Washington, 1939. (Teză de doctorat susținută la München în 1936 sub conducerea lui Aloys Fischer.)
- 387) SMOJEE, A. H., *The Political Theory of John Dewey*, New York, Teachers College Press, 1968.
- 388) SNYDERS, G., *La pédagogie de Dewey*, in „La pensée“, mai-aout 1953, pp. 129—151.

- 389) SPAULDING, E. G., *Realism: A Reply to Professor Dewey and an Exposition*, "J. of P.", VIII, febr. 3, 1911, pp. 63—67.
- 390) SPAULDING, E. G., *A Reply to Professor Dewey's Rejoinder*, in "J. of P.", VIII, oct. 12, 1911, pp. 566—574.
- 391) SPERANȚIA, E., *Conceptii și perspective din pedagogia actuală*, Ernst Weber, John Dewey, Georg Simmel, Adolphe Ferrière, Pedagogia socială, Oradea, Tipografia diecezană, 1929, 58 p. (Treptele formale ale predării după John Dewey, pp. 11—16.)
- 392) SPIRITO, U., *Il pragmatismo nella filosofia contemporanea*, Firenze, Vallecchi, 1927 m 222 p.
- 393) STANCIU, I. GH., NICOLESCU, V., SACALIȘ, N., *Antologia pedagogiei americane contemporane*, cu un studiu introductiv și note întocmite de autori, Col. Pedagogia secolului XX, București, Editura didactică și pedagogică, 1971, 272 p. (în sp. pp. 7—82).
- 394) STOJANOVIĆ, S., *Meta-etica contemporană*, traducere de S. Drăgan, cuvânt înainte de N. Bellu, Mica bibliotecă etică, București, Editura științifică, 1971, vol. II (A. Cognitivismul empirist; cap. 1. Obiectivismul lui John Dewey, pp. 19—88.)
- 395) STROH, G. W., *American Philosophy from Edwards to Dewey: An Introduction*, Princeton, New Jersey, Toronto, London, Melbourne, D. van Nostrand Company, Inc., 1968, X + 288 p. (Part II. American Philosophy Since the Civil War, 8. John Dewey: Naturalism and Instrumentalism, pp. 237—276).
- 396) STRONG, E. W., *John Dewey's Humanism: Man Making Himself*, in "The Humanist", 10, 1950, pp. 203—207.
- 397) STROUT, C., *Pragmatism in Retrospect: Legacy of James and Dewey*, in "Virginia Quarterly Review", 43, winter 1967, pp. 123—134.
- 398) SUCUPIRA, N., *John Dewey. Una Filosofia da Experiencia*, Recife, Centro Regional de Pesquisas Educacionais, 1960, 39 p.
- 399) SUITS, B. H., *Naturalism: Half-Hearted or Broken-Backed?*, in "J. of P.", LVIII, march 30, 1961, pp. 169—179.
- 400) TAMME, A. M., *A Critique of J. Dewey Theory of Fine Art in the Principles of Thomism*, Washington, Catholic University of America Press, 1955.
- 401) TASCH, A., *Dewey and the Analytical Philosophers*, in "J. of P.", LVI, oct. 1959, pp. 814—826.
- 402) THAYER, H. S., *The Logic of Pragmatism. An Examination of John Dewey's Logic*, New York, The Humanities Press, 1952, 222 p.
- 403) THAYER, H. S., *Meaning and Action: A Critical History of Pragmatism*, Indianapolis, Bobbs-Merrill, 1968 (pp. 165—204).

- 404) THAYER, V. T., *Formative Ideas in American Education, From the Colonial Period to the Present*, New York, Toronto, Dodd, Mead and Company, 1965, XII + 394 p. (11. John Dewey and Experimentalism in Education, pp. 243—274.)
- 405) THOMAS, M. H., *John Dewey: A Centennial Bibliography*, Chicago, The University of Chicago Press, 1962, XIV + 370.
- 406) THOMAS, W., *Dewey's Doctrine of the Situation*, in "J. of P.", XXXVI, oct. 12, 1939, pp. 581—584.
- 407) THORPE, L. P., SCHMULLER, A. M., *Contemporary Theories of Learning*, with Application to Education and Psychology, New York, The Ronald Press Contemporary, 1954, VIII + 480 p. (11. Problem Solving: Dewey's View of Learning as Experience, pp. 362—383.) (Vezi și trad. fr. de Jean-Marie Lemaire, Bibliothèque scientifique Internationale, Sciences humaines—section psychologie, Paris, P.U.F., 1956, pp. 333—353.)
- 408) TIBBETS, P., *John Dewey and Contemporary Phenomenology on Experience and the Subject-Object Relation*, in „Philosophy Today“, 15, nr. 4/4, winter 1971, pp. 250—270.
- 409) VALERIU, AL., *John Dewey și problema interesului*, Biblioteca „Institutului Pedagogic Român“, București, Editura „Institutului Pedagogic Român“, 1932, 27 p.
- 410) VAN ACKER, L., *O naturalismo de John Dewey*, in „Revisita Brasileira de filosofia“, São Paulo, VII, 1957, pp. 408—419.
- 411) VAN SCHALKWIJK, L.M.A.N., *De sociale Paedagogiek van John Dewey en haar filosofiese Grondslag*, Amsterdam, M. J. Portielje, 1920, IV + 221 p.
- 412) VEAZIE, W. B., *John Dewey and the Revival of Greek Philosophy*, in "University of Colorado Series, Series in Philosophy", nr. 2, august 1961.
- 413) VENTURA, L., *Liberta e autorita in Educazione? (La pedagogie di John Dewey)*, in „Nuova Rivista Pedagogica“, nov. 1951.
- 414) VERRA, V., *Naturalismo umanistico e sperimentale di John Dewey*, in „Filosofia“, I, aprile 1950, pp. 198—227.
- 415) VERSIANI-VELLOSO, A., *Dewey and Santayana*, in „Kriterion“, 1953.
- 416) VISALBERGHI, A., *John Dewey*, Firenze, La Nuova Italia, Editrice, 1951, VIII + 152 p.
- 417) VISALBERGHI, A., *Remarks on Dewey's Conception of Ends and Means*, in "J. of P.", 51, 1953, pp. 737—754.
- 418) VISALBERGHI, A., *Forma logica e contenuto empirico negli enunciati valutativi: Valutazione e „transazione“*, in „R.F.“, XLIX, oct. 1957, pp. 36—58.

- 419) VISALBERGHI, A., *Esperienza e valutazione*, Torino, Taylor Editore, 1958, 214 p.
- 420) VISALBERGHI, A., *Il filosofo dello spirito scientifico*, in J o h n D e w e y, *Logica, teoria dell'indagine*, Reprints Einaudi, Torino, Giulio Einaudi Editore, 1974, pp. XI + XXX.
- 421) WAHL, J., *Les philosophies pluralistes d'Angleterre et d'Amérique*, Paris, Felix Alcan, 1920, 323 p.
- 422) WALLENROD, R., *John Dewey, éducateur*, Paris, Jouve et Cie, Editeurs, 1932, 227 p.
- 423) WALSH, J. M., *St. Thomas and John Dewey*, in "The Socrat", 1940, pp. 66—71.
- 424) WARDE, W. F., *John Dewey's Theories of Education*, in "International Socialist Review", XXI, 1960, pp. 5—8.
- 425) WARDE, W. F., *The Fate of Dewey's Theories*, in "International Socialist Review", XXI, 1960, pp. 54—61.
- 426) WERKMEISTER, W. H., *A History of Philosophical Ideas in America*, New York, Ronald, 1949.
- 427) WHITE, H. B., *Political Faith of John Dewey*, in "Journal of Politics", XX, may 1958, pp. 353—367.
- 428) WHITE, M. G., *The Origin of Dewey's Instrumentalism*, New York, Columbia University Press, 1943, 161 p.
- 429) WHITE, M. G., *Value and Obligation in Dewey and Lewis*, in "P. R.", LVIII, nr. 4, july 1949, pp. 321—329.
- 430) WHITE, M. G., *Social Thought in America. The Revolt Against Formalism*, second edition, Boston, Beacon Press, 1957.
- 431) WHITE, M. G., *Experiment and Necessity in Dewey's Philosophy* in "Antioch Review", fall 1959, pp. 329—344.
- 432) WHITE, M. G., *Science and Sentiment in America. Philosophical Thought from Jonathan Edwards to John Dewey*, New York Oxford University Press, 1972, VIII + 358 p. (11. Rebel Against Dualism, pp. 266—289).
- 433) WHITE, S. S., *A Comparison of the Philosophies of F. C. Schiller and John Dewey*, Chicago, University of Chicago Libraries, 1940, IV + 80 p.
- 434) WIEMAN, H. N., *John Dewey's Common Faith*, in "Christian Century", LI, nov. 14, 1934, pp. 1450—1452.
- 435) WIENER, P. P., *Evolution and the Founders of Pragmatism*, Cambridge, Mss., Harvard University Press, 1949.
- 436) WILKINS, B. T., *James, Dewey and Hegelian Idealism*, in "J. of H.I.", XVII, june 17, 1956, pp. 332—346.
- 437) WILKINS, B. T., *Pragmatism as a Theory of Knowledge: John Dewey on the Nature of Historical Inquiry*, in "American Historical Review", LXIV, july 1959, pp. 878—890.

- 438) WILLIAMS, L.P., *A Note on John Dewey's View of History*, in "Southwest Social Science Quarterly", 38, december 1957, pp. 228—235.
- 439) WIRTH, A. G., *John Dewey's Design for American Education*, in "History of Education Quarterly", IV, june 2, 1964, pp. 83—105.
- 440) WIRTH, A. G., *John Dewey as Educator*, New York, John Wiley and Sons, 1966.
- 441) WISH, H., *Society and Thought in Modern America: A Social and Intellectual History of the American People from 1865*, New York, Longmans, 1952.
- 442) WOLSTEIN, B., *A Transaction with Mr. Kahn*, in "J. of P.", XLIV, nov. 20, 1947, pp. 663—666.
- 443) WOLSTEIN, B., *Experience and Valuation: A Study in John Dewey's Naturalism*, Columbia University, 1949, 99 + XXVII p., mimeo.
- 444) WOODBRIDGE, F. J. E., *Of what Sort is Cognitive Experience?*, in "J. of P.", II, oct. 1905, pp. 573—576.
- 445) WOODBRIDGE, F. J. E., *Experience and Dialectic*, in "J. of P.", XXVII, may 8, 1930, pp. 264—271.
- 446) WORKMAN, R. W., *John Dewey and Oxford Analysis*, mimeo (comunicare la reuniunea organizată de Western Division of America Philosophical Association, la 2 mai 1958.)
- 447) ZAZZO, R., *John Dewey et l'instrumentalisme*, in „Journal de psychologie normale et pathologique“, avril-juin 1953, pp. 125—132.
- 448) ZELTNER, PH. M., *John Dewey's Aesthetic Philosophy*, Amsterdam, B. R. Grüner B. V., 1975.
- 449) YOUNG, ELLA FLAGG, *Some Types of Modern Educational Theory*, Chicago, The University of Chicago Press, 1902.

*Plan editură 6350. Coli de tipar 18 Tiraj 10.500 + 90 ex.
broșate. Bun de tipar 17.12. 77. Apărut 1977.*



Tiparul executat sub comanda
nr. 1579 la
Întreprinderea Poligrafică
„13 Decembrie 1918”
str. Grigore Alexandrescu nr. 80—87
București,
Republica Socialistă România

la experimentală de la Chicago, Școala-laborator sau Școala Dewey, după cum i s-a mai spus, — unde tezele pedagogiei progresiviste au fost testate pe situații educaționale reale.

În cea mai sintetică dintre lucrările sale, *Experiență și educație*, John Dewey își precizează fundamentele concepției sale pedagogice subliniind că educația, pentru a-și realiza scopurile, trebuie să se bazeze întotdeauna pe experiență. *Experiența reprezintă astfel atât mijlocul, cât și scopul educației*. Florilegiul celor Trei scrieri despre educație oferă astfel cititorului român spre meditație o parte semnificativă a operei pedagogice a unuia dintre cei mai mari gânditori ai acestui secol.

VIOREL NICOLESCU

Nici o persoană informată în domeniul educației nu se poate îndoii măcar o clipă de influența profundă a lui John Dewey atît asupra teoriei, cît și a practicii educației americane.

● **William Heard Kilpatrick**

Încercînd să reținem într-o deviză esența educației progresiviste, așa cum reiese aceasta din opera rodnică a lui John Dewey, adoptăm formula următorului ciclu procesual: *experiență și educație, educație și acțiune, acțiune și gîndire, gîndire și cunoaștere*. Iar dacă ontologia pragmatică celebrează printre principiile ei fundamentale faptul că omul ca o continuare a naturii ființează într-o lume procesuală și schimbătoare, pluralistă, deschisă și infinită, pedagogia lui Dewey promovează ideea unei educații ca proces de creștere experiențială a ființei ce semnifică reconstruirile întru dezvoltare a unui om deschis spre un univers deschis.

● **Viorel Nicolescu**